Reflexiones, inquietudes y desafíos

Filosofía de la Educación

Raúl Garcés Noblecía
Coordinador

ACCESO ABIERTO

Reflexiones,
inquietudes y desafíos.

Filosofía de la Educación

Reflexiones, inquietudes y desafíos.
Filosofía de la Educación
Raúl Garcés Noblecía (Coordinador)

1a. edición, diciembre de 2018

ISBN: 978-607-98294-2-1

Printed in Mexico - Impreso en México

Diseño de portada y formación
Olga Santana Ramos

Corrección de estilo y cuidado de la edición
Cristina Barragán Hernández

sillavaciaeditorial.com

Los autores son responsables del contenido

D.R. © Jorge Arce Ramos, Mario Alberto Cortez Rodríguez, Raúl Garcés Noblecía, Vannya Isabel González Nambo, Jorge Uriel López Galeana, Ma. del Socorro Madrigal Romero, Ireri Mejía Almonte, Rubí Mercado Farfán, Fidel Negrete Estrada, Adán Pando Moreno, Laura Antonia Sandoval Mendoza, José Delfino Soto Buenaventura, Marco Arturo Toscano Medina, Víctor Hugo Valdés Pérez

D.R. © Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

D.R. © Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña" de la UMSNH

D.R. © Copyright 2018

Directorios

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Medardo Serna González
Rector

Dr. Salvador García Espinosa
Secretario General

Dr. Jaime Espino Valencia
Secretario Académico

Dr. José Apolinar Cortés
Secretario Administrativo

Mtra. Norma Lorena Gaona Farías
Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

M.G.P. Adolfo Ramos Álvarez
Tesorero

Dra. Ireri Suazo Ortuño
Coord. de la Investigación Científica

Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"

Lic. Carlos Alberto Bustamante Penilla
Director

Prof. Roberto Briceño Figueras
Decano

Mtra. Elena María Mejía Paniagua
Secretaria Académica

C.P. María Teresa Ruiz Martínez
Secretaria Administrativa

Dra. Ana Cristina Ramìrez Barreto
Coordinadora del Programa Institucional de Maestría en Filosofía de la Cultura

Lic. Esperanza Fernández Ramírez
Coordinadora de Publicaciones

Lic. Cristina Barragán Hernández
Coordinación y Corrección

Consejo editorial general de Publicaciones de la Facultad de Filosofía

Dr. Oliver Kozlarek

Dr. Emiliano Mendoza Solís

Dr. Víctor Manuel Pineda Santoyo

Dra. Ana Cristina Ramírez Barreto

Dra. Adriana Sáenz Valadez

Dr. Federico Marulanda Rey

Índice

Presentación 9

I. Filosofía y educación

Reflexión sobre la noción
de tradición en y para la filosofía
Adán Pando Moreno y Jorge Uriel López Galeana 15

Filosofía de la educación como filosofía práctica
Ma. del Socorro Madrigal Romero 39

Filosofía práctica de la educación
Raúl Garcés Noblecía 55

II. La formación filosófica

Sócrates, ¿precursor de la pedagogía?
Vannya Isabel González Nambo 75

Spinoza y el aprendizaje como crítica de la servidumbre
Rubí Mercado Farfán 103

Estética schilleriana para una educación humana
Laura Antonia Sandoval Mendoza 121

Universidad y deconstrucción
Ireri Mejía Almonte 149

III. Crítica de la práctica educativa

Reflexiones filosófico-pedagógicas
sobre la enseñanza de la filosofía
José Delfino Soto Buenaventura 187

Exclusión social y educación
Fidel Negrete Estrada 207

Educar en y desde los Derechos Humanos
Mario Alberto Cortez Rodríguez 225

Educación zapatista, un proyecto
de liberación desde el punto de vista
de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire
Jorge Arce Ramos 251

IV. Filosofía, educación y cultura

Educación, cultura y poder
Marco Arturo Toscano Medina 279

¡Hombre al habla! 2.0
Víctor Hugo Valdés Pérez 307

Presentación

La filosofía de la educación se encuentra entre las principales disciplinas filosóficas contemporáneas, impulsada por el valor cultural y el interés social que revisten los procesos de aprendizaje y la formación ética, la participación política y la creación artística de los ciudadanos. Desde sus inicios la reflexión filosófica sobre la tarea crítica y formativa surge como una de las principales preocupaciones teóricas y pedagógicas de los sofistes o antiguos maestros en sabiduría para mostrar las vías más adecuadas en el aprendizaje de las virtudes éticas y políticas hasta llegar a las recientes propuestas formativas actuales. De esta manera, se van formulando a través de los variados estratos históricos, por un lado, los ideales educativos regulativos, y por otro, las críticas alternativas a los modos dominantes encargados de la formación humana, sensible y ciudadana. Tales propuestas revisten en la forma estilística del ensayo filosófico su modo y forma privilegiada de exposición, realizando por esta vía enfoques, reflexiones y propuestas, críticas y planteamientos de gran alcance para abordar el problema cultural de la formación educativa.

Las recientes condiciones en las prácticas educativas, entre las que destacan su paulatina privatización, el auge del mercado de la infraestructura tecnológica y su incesante desmantelamiento institucional, entre las más relevantes, exigen una serie de reflexiones sobre los fundamentos y los alcances culturales, los principios y los motivos sociales, los impulsos e ideales éticos que han de orientar las actuales experiencias formativas. Teniendo presente un enfoque valorativo y crítico sobre los diversos procesos que giran en torno al fenómeno educativo con el propósito de trascender la mera concepción eficaz y rentable recurrente en los discursos políticos e ideológicos sobre la importancia de las instituciones académicas y universitarias. Por tal razón, se

retoma la tradición filosófica para poder repensar, cuestionar y debatir asuntos sobre el proceso educativo que inspiren nuestras experiencias y propuestas alternativas para replantear e innovar con opciones filosóficas inéditas. Más allá de reiterar la importancia de la filosofía como contenido ineludible en la formación ciudadana para superar su dependencia a condiciones externas al uso de una racionalidad pública y compartida, se trata de mostrar el valor de un enfoque filosófico que nos permita diversificar las posibilidades de ejercer un pensamiento crítico y emancipador con propósitos comunes, reafirmando la importancia del ensayo reflexivo para abordar tales problemas.

Aquí ensayamos sobre diversas cuestiones y filósofos que reflexionan desde distintas perspectivas los procesos educativos. Se ensayan diversas críticas y planteamientos sobre el sentido y la función de la educación. Iniciamos con una reflexión sobre la noción de tradición en y para la filosofía (Jorge Uriel López y Adán Pando); una propuesta de Filosofía de la educación como filosofía práctica (Ma. del Socorro Madrigal Romero); un ensayo sobre filosofía práctica de la educación (Raúl Garcés); aportes sobre la figura de Sócrates ¿pedagogo? (Vannya Isabel González); reflexiones sobre Spinoza y el aprendizaje como crítica de la servidumbre (Rubí Mercado Farfán); ideas sobre la estética schilleriana para una educación humana (Laura Antonia Sandoval); aportaciones sobre la relación entre Universidad y deconstrucción (Ireri Mejía Almonte); Reflexiones filosófico-pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía (José Delfino Soto); incursiones sobre exclusión social y educación (Fidel Negrete); un ensayo sobre la educación y los derechos humanos (Mario Alberto Cortez); las reflexiones sobre la educación zapatista, un proyecto de liberación desde el punto de vista de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (Jorge Arce); relaciones entre sobre educación, cultura y poder (Marco Arturo Toscano); para finalizar con un ensayo titulado ¡Hombre al habla! 2.0 (Víctor Hugo Valdés).

Los ensayos publicados son resultado de la colaboración y los esfuerzos coordinados de los estudiantes egresados, profesores e investigadores, y del personal del Departamento de Publicaciones, todos ellos miembros de la Comunidad de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esta obra se inscribe en el marco de las investigaciones avaladas por la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH.

Esperamos que nuestras propuestas e ideas logren en los lectores los impulsos para renovar sus reflexiones e interpretaciones sobre la formación educativa desde una perspectiva filosófica.

Raúl Garcés Noblecía

I. Filosofía y educación

Reflexión sobre la noción de tradición en y para la filosofía

Jorge Uriel López Galeana FF UMSNH
Adán Pando Moreno FF UMSNH/UAMI

{...} la tradición, que es obra del olvido y de la memoria.
J. L. Borges

Planteamiento

Comenzamos apuntando tres hechos: el primero de ellos, el uso generalizado en el ámbito filosófico de la noción de tradición. Se escucha en clase, en congresos, se lee en artículos, en títulos de libros, etc. El segundo, que, no obstante este uso generalizado, su empleo es bastante heteróclito. Igual se habla de una tradición de larguísima duración como tradición socrática que una muy corta, de una tradición basada en una lengua (tradición de pensamiento en lengua española) que de una basada en una nación o en una persona o una Escuela o un conjunto de postulados teóricos. El tercero, que las reflexiones enderezadas al esclarecimiento de la noción, aunque importantes, han sido relativamente escasas en comparación con el uso de esa noción. Veamos algunos ejemplos de este uso.[1]

(1) "En la ya larga y reconocida **tradición** filosófica latinoamericana…" (Jorge Velázquez Delgado).

(2) "…el análisis de los conceptos epistémicos puede servir… al mejor planteamiento de problemas filosóficos **tradicionales**…" (L. Villoro, p. 14).

"En la **tradición** empirista…" (L. Villoro, p. 26).

"El más importante para el conocimiento es el que corresponde a la definición **tradicional** de 'saber', que se remonta a Platón…" (L. Villoro, p. 127).

(3) "…¿por qué la coherencia, la contrastabilidad empírica, el poder explicativo, el poder predictivo son virtudes y no, más bien, vicios epistémicos? Preguntas como éstas han recibido en la **tradición** dos clases de respuestas…" (C. Pereda, p. 23).

"Pues, o conforma el ejercicio de la racionalidad un producto de 'sus' historias… o la racionalidad… es crítica de cualquier historia y, por lo tanto, no puede apoyarse en ninguna historia: no acepta respaldarse en ninguna '**tradición de la razón**'" (C. Pereda, p. 24).

(4) "A continuación revisaremos a partir de cuándo puede hablarse de una **tradición** nuestroamericanista en filosofía…" (H. Cerutti, p. 41).

(5) "La filosofía mexicana entre la **tradición** y la innovación" (título de una ponencia y artículo de Victórico Muñoz R.).

La constatación de los tres hechos referidos y el que la noción de tradición esté frecuentemente asociada al dar cuenta de la historia de la filosofía nos mueve a una reflexión sobre esta noción y a presentar, sin ningún afán de exhaustividad sino de mera aproximación, nuestro propio aporte de conceptualización.

Cuando se examina la pragmática de la palabra en casos como los citados más arriba, se ve que, por una parte, connota continuidad, perdurabilidad de algo a través de una línea de tiempo; refiere a algo proveniente de un tiempo pasado que, dependiendo del caso, mantiene o no su vigencia, de duración y características desiguales. Tiene que ver con un legado, una herencia, del pasado hacia el presente. Pero no es nada claro en qué consiste ese algo, quién lo transmite, quién lo recibe y, sobre todo, como veremos más adelante, *cómo* se transmite. Por otra parte, sí resaltan distinciones de la noción de tradición frente a términos como, por ejemplo, innovación. Así, en un primer examen, la noción de tradición no parece la más fluida para hacer distinciones entre conjuntos

de ideas ni para establecer criterios de corte epocal, geográfico o idiomático, excepto por los contrastes mencionados.[2]

Se podrá objetar que tradición es una palabra común, cuyo amplio significado es comprensible por cualquier hablante del idioma. Mas tal llaneza puede ser engañosa: comprensible por todos en un contexto coloquial pero cuyo sentido no es el mismo cuando se usa como término especializado. Tradición es una noción polisémica. La primera razón para ameritar una reflexión es el modo de uso de la noción porque parece querer servir para demarcar orígenes, influencias, flujos, líneas de transmisión, épocas, regiones y destinos del pensamiento filosófico. La manera en que una disciplina narra su propia historia y geografía no es asunto menor.

Carecemos del dato preciso de cuándo comenzó a utilizarse la noción de "tradición" para referirse a la historia de la filosofía. Sospechamos que el uso de la noción de tradición en filosofía viene en esta ola hermenéutica del siglo XIX pero es ya una especie de contagio de la filología, posiblemente a comienzos del siglo XX.[3]

La segunda razón es que tradición es, por decirlo así, una noción de doble filo. Tiene connotaciones e implicaciones no siempre advertidas en el uso del término, y, en especial, plantea problemas específicos en la enseñanza de la filosofía.

Tradición e historia

El diccionario Moliner nos dice que tradición es la entrega de una cosa, el paso de una generación a otra a través de la vida de un pueblo o una familia tanto como el conjunto de esas costumbres. Tradición es pues el acto de transmisión tanto como lo que es transmitido. Por regla común, aplicamos el adjetivo 'tradicional' al primero de estos casos; tradicional viene a significar un modo específico de transmisión.

Esta transmisión no es, entonces, cualquier transmisión. Siguiendo a Herrejón Peredo vemos que la tradición tiene cinco elementos "que

se dan en el fenómeno histórico y sociocultural que es la tradición" (Herrejón, p. 135):[4] el sujeto (individual o colectivo) que transmite, la acción de transmitir, el contenido de la transmisión, el sujeto que recibe y la acción de recibir (*ibidem*).

La tradición es un ciclo. No es un acto único de entrega. Por una parte, aquello que es transmitido (el contenido) es primero asimilado y después actualizado y seleccionado por el receptor. Si sólo se recibiera sería más bien un traspaso; no, tiene que incorporarse al sujeto receptor, conservarlo, fijarlo y ser utilizado por él (en este sentido se habla de tradición viva). Si este sujeto inicialmente receptor no transmitiera, a su turno, lo que recibió, no habría tradición. No es acto único de entrega ni tampoco es un acto único de recepción (Herrejón, p. 136). En esta faceta, es claro que la tradición es una forma intergeneracional de intercambio del don.

"La tradición implica recurrencia de la transmisión, reiteración" (Herrejón, p. 136). Pero la tradición es siempre un proceso temporal (Herrejón, p. 137). Y de aquí surge una paradoja de la tradición: en tanto recurrencia, es identidad de entrega; en tanto proceso temporal, es cambio (*ibidem*). Toda tradición es siempre la misma y siempre otra.

Los sujetos de la tradición (el transmisor y el receptor) deben tener cierta intencionalidad (Herrejón dice conciencia) y volición sobre lo trasmitido (Herrejón, p. 138). Y esto se debe a que la tradición elabora un discurso sobre sí misma que no sólo narra sino, sobre todo, da pautas de codificación, una especie de racionalización de la transmisión, que acompaña (a veces antecede) al acto de transmisión en sí. Este discurso tiene estrecha relación con el sentido de la tradición (Herrejón, p. 140). Las tradiciones, todas, tienen un sentido de pervivencia de la cultura y del grupo humano: así como el don (sistema de intercambio de prestaciones, "hecho social total" como le llamó M. Mauss) permite el funcionamiento sincrónico de la cultura y del grupo, la tradición permite el funcionamiento diacrónico, a través del tiempo, de esa cultura y ese grupo.

La tradición provee identidad, una identidad duradera y trascendente, una identidad de grupo, colectiva; no hay tradiciones individuales aunque sean individuos los operadores de la tradición.

El discurso de la tradición relata estos vínculos temporales y grupales. Los narra pero no los explica. El discurso de la tradición es mítico. Porque en buena medida eso que hemos llamado racionalización tratará de fijar la identidad comunitaria desde los orígenes, por eso las tradiciones siempre nacen, desde la perspectiva de este discurso propio, *in illo tempore*, creadas por los antepasados, los fundadores.

Para abreviar, dice Herrejón "'la tradición' es una especie de supranorma fundamental..." (p. 146). Ahora bien, esa "supranorma fundamental" funciona como un modelo, un patrón cultural, un código implícito en la actualización de la tradición misma.

Esta es la idea general, global, de tradición. Pero desde sus primeros usos, en latín, tradición ha tenido variados sentidos. Tapia Santamaría (p. 108) encuentra siete acepciones latinas de *traditio* (sustantivo, del latín *tradere*, acción y efecto de entregar).[5] Incluyen entregar, confiar, donar, a veces "doctrina", rendición, traición, contar, referir, legar, dejar en herencia, abandono y renuncia.[6]

Para cada una de las acepciones Tapia presenta atingentes ejemplos tomados de los clásicos. Queda claro que, aunque todas las acepciones compartan las características comunes señaladas por Herrejón, podemos formar dos nubes semánticas de acepciones de tradición, ciertamente entrelazadas pero con ciertas diferencias en sus polos. Una de estas nubes es la relativa a significados próximos al concepto antropológico de cultura (casi estamos tentados a decir folklore), en donde, por ejemplo, tradición está más cerca de la noción de 'costumbre'.[7] La otra nube es la relativa a significados vinculados a las letras y la filología, más cerca a nociones como 'lo clásico'.

En cuanto a la relación entre tradición e historia, volvamos al planteamiento de Herrejón Peredo. Nos dice este autor que la cadena de la tradición puede ser de tres formas en relación con la historia (Herrejón Peredo, pp. 139-140):

a) Coincidente con el *continuum* de la historia. Tal el lenguaje vivo en las que la transmisión no se corta y los eslabones de dicha transmisión se tocan, se, valga la redundancia, concatenan.

b) No coincidente con el *continuum* de la historia. Uno de los ejemplos que menciona Herrejón es el de las tradiciones que parten de un texto escrito fijado. En este caso, puede no haber transmisión inmediata sino diferida o la transmisión se corta o tiene saltos anacrónicos.
c) Una tercera forma que combina las dos anteriores, lo cual ocurre muy frecuentemente pero en diversa cantidad y sobre aspectos diferentes. Aunque Herrejón no cita ejemplos, para poner uno sencillo y claro, pensemos en el escudo nacional.

Ahora bien, la segunda forma de las mencionadas no pertenece plenamente a la vertiente que veníamos analizando pero es de suma importancia porque, uno, es parte de la forma más frecuente –que es la tercera– y, dos, porque es la que más se acerca a la nube semántica de tradición en la acepción literaria filológica.

Las dos nubes semánticas de acepciones guardan relación con la historia pero son relaciones distintas. Aclaremos primero: lo que Herrejón Peredo llama *continuum* histórico parece ser más bien un *continuum* cronológico o temporal. Tiene un fuerte dejo de concepción positivista de la historia, como si en verdad la historia fuera una sucesión de hechos objetivos (*res gestae*).

La primera forma (inciso a)) ocurre *en* la historia. La segunda y tercera formas (incisos b) y c)) actúan *sobre* la historia. La primera forma es el típico caso de cuando se hablaba de los pueblos sin historia; sin absolutamente ninguna connotación discriminatoria, lo cierto es que los llamados pueblos sin historia carecen de *idea de la historia*, esto es, la conciencia de estar situados en un devenir filogenético, un devenir no sólo colectivo (*mi* tribu, *mi* aldea) sino de género (*la* sociedad, *la* civilización, *la* cultura, *la* humanidad) que permite pensar épocas, etapas, tránsitos, renacimientos, periodizaciones de largo plazo e incluso proyectos futuros, con marcas peculiares de cada uno: nombres para cada periodo, estilos artísticos y literarios, sucesiones dinásticas, etc. Por ideológica que sea esta *idea de la historia* constituye una línea de demarcación (criticable, perfectible si se quiere, pero demarcación al fin) sobre la asunción social de la temporalidad. Gracias a ella, la historia ya no es sólo mi linaje pasado sino que también es presente y futuro.

La *idea de la historia* entendida como conciencia filogenética es la representación del devenir, representación que implica un desdoblamiento de la conciencia: una conciencia del devenir tanto como una autoconciencia de ser parte de ese devenir y de ser consciente del devenir, una autoconciencia situada en su momento. En la tradición se "está dentro" y se sabe. En la historia se "está dentro", también se sabe pero, además, se puede ver desde afuera.[8]

En el sentido señalado, la tradición no es historia sino un tipo de memoria colectiva. García Calvo es particularmente preciso al respecto. Partiendo de la idea de que existen dos clases de memorias, "una de ellas, visual, ideativa, o con la metáfora ya usual fotográfica: en fin, sometida a las facultades de ideación o concepción, de modo que con ella recuerdo lo que tengo sabido y sé lo que recuerdo" (García Calvo, p. 8). Le llama memoria noética o eidética (*idem*).

Y la otra, a la que designa como hiponoética o sensitiva,

> …es una memoria que ante todo se define negativamente... no es visual o ideativa o fotográfica... con ella puedo recordar cosas que no tengo sabidas, que incluso no he sabido nunca en sentido estricto; y no puedo decir que sé lo que estoy recordando, si a posteriori no lo reduzco a una idea de sí mismo. (*Idem*).

García Calvo afirma más adelante:

> ...que cualesquiera procesos que se reconozcan como ejercicio de memoria, y para el caso, como transmisión de más experimentados a menos diestros de la gente, sea de costumbres, de ritos, de recitaciones, de técnicas o de sabidurías, con la condición de que no intervengan en ello los trámites de visualización reflexiva de las propias actividades y la idea explícita de sí mismas, caerá dentro de lo que llamamos tradición. (García Calvo, p. 34).

Es claro cómo para García Calvo tradición se opone a historia y en el sentido más radical posible. La tradición no sólo no es "visualización reflexiva", o sea, de memoria eidética que es, precisamente, la requerida por la historia sino que incluso la obstaculiza.

Volviendo ahora a las tres formas presentadas por Herrejón Peredo, las formas segunda y tercera, según afirmamos, actúan *sobre* la historia. Son una retroyección. Ambas formas actúan *sobre* la historia por intermediación de la narración de la misma. Y, en consecuencia, se corre el riesgo de ser convertidas en sucedáneos de la *idea de la historia*, en pseudoideas de la historia. Una construcción por narración de la historia (una *rerum gestarum*) siguiendo un mecanismo "tradicional": en lugar de que la conciencia se desdoblara en una ideación de la historia, la mitificación de la tradición se re-dobla sobre la historia.

De aquí la importancia del análisis de E. Hobsbawn sobre las tradiciones y su invención. En un estudio que ameritaría un examen mucho más detenido de lo que aquí podemos hacer, Hobsbawn no opone la tradición a la tradición inventada sino que explora las características de estas últimas.

> La "tradición inventada" –dice Hobsbawn– implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado (Hobsbawn, p. 8).[9]

Tradición suele oponerse a modernidad. Por lo expuesto, queda claro que la modernidad no sólo contiene sino que busca, asimila y recrea tradiciones, antiguas o inventadas. La modernidad ha generado una imagen de sí misma que no habían tenido épocas anteriores, pero eso no significa que como proceso real la modernidad coincida con su propia imagen. Mas lo que importa resaltar en este momento es que la modernidad es la época que se asume tanto como "conciencia del mundo" como la de "historia universal". Aun sin admitir la imagen que la modernidad presenta de sí misma, esta conciencia del mundo y de la historia provee elementos para ver de manera distinta la tradición. ¿Puede la filosofía –occidental– identificarse plenamente con esta visión?

Tradición en filosofía

Tanto en la historia, en la antropología, los estudios culturales y de folklore, parece difícil dar cuenta de la historia con la tradición. Pero es igualmente difícil hacerlo sin la tradición. Un problema análogo se ha vivido en la filosofía. Revisaremos algunos filósofos que han tratado la cuestión, salvo los dos primeros, todos los demás mexicanos.

M. Heidegger, casi al inicio de *El ser y el tiempo*, al poner la pregunta por el ser y formular la crítica de que dicha pregunta no ha sido bien planteada hace también una crítica a los enfoques anteriores:

> La tradición [se refiere a una tradición ontológica], que así viene a imperar, hace inmediata y regularmente lo que "transmite" tan poco accesible que más bien lo encubre. Considera lo tradicional como comprensible de suyo y obstruye el acceso a las "fuentes" originales de que se bebieron, por modo genuino en parte, los conceptos y categorías transmitidos. La tradición llega a hacer olvidar totalmente tal origen. (Heidegger, p. 31).

Heidegger se inclina, en esta cita, por esa connotación conservadora y quietista de la tradición e incluso como escollo del contacto con las fuentes. Se pueden apreciar aquí muchos de los elementos mencionados en este sentido, sobre todo, el de la relación con la historia.

En un sentido divergente, un autor clave por su influencia posterior y por su protagonismo en los debates entre tradición y modernidad es Hans-Georg Gadamer.

Dicho de manera muy sucinta, a pesar de que en Gadamer no hay una sola definición de lo que la tradición es, pues encontramos una gran diversidad de formas de utilizar la palabra, podemos entender, al menos, un par de distinciones en el uso del término.

1) En tanto tradición entorno, puede entenderse como un conjunto de contenidos externo al individuo en el cual éste está inmerso –en ese sentido a la esencia de la tradición le pertenece "el seguir transmitiendo lo transmitido" (Gadamer, 1993, p. 16), en cuyo acervo se

encuentran las condiciones históricas, sociales, políticas y reflexiones filosóficas, entre muchas otras–.

2) Comprendida como tradición filosófica, la tradición está marcada por una tarea hermenéutica, en cuyo caso el filósofo se apropia de la tradición entorno y a partir de ello logra identificar motivos por los cuales esa tradición se ha vuelto cuestionable. Así, la tradición filosófica tendrá un elemento de crítica más que de continuidad de la tradición entorno (Gadamer, 1993, p. 53).

Este segundo sentido de tradición no debe confundirse con "recepción erudita" o con una "apropiación técnica que se sirva de los conceptos como de herramientas" (Gadamer, 1993, p. 26), sino de una apropiación que permita criticar y crear a partir de lo que la tradición entorno muestre como problemático, contradictorio o cuestionable. Al preguntarse sobre "La historia del concepto como filosofía" se pregunta Gadamer, "¿Acaso la filosofía posee un lenguaje y un modo de pensar que le permitan extraer los conceptos de una especie de caja de herramientas y utilizarlos para producir conocimiento y desechar lo que no sirve para ese objetivo?" (Gadamer, 1998, pp. 81-94). El autor afirma que, en parte, efectivamente ocurre un discernimiento entre "falsas cuestiones" y "falsos prejuicios" al momento de realizar un análisis conceptual. Sin embargo, la filosofía rebasa este nivel de análisis y el lenguaje es apenas una parte del proceso de formación conceptual (*idem*). Es pues impensable que del sólo análisis conceptual se produzca un pensamiento filosófico y que los conceptos sean tomados como herramientas que del simple hecho de comprenderse aporten algo a la tradición.

Para Gadamer la historia de la filosofía es importante en la medida en que permite hacer esas primeras distinciones conceptuales, sin embargo no es suficiente para plantear un problema o para crear un concepto filosófico (lo que es más o menos un lugar común de las reflexiones sobre la tradición filosófica que tenemos a la mano), aunque no reduce el estudio de la filosofía al solo hecho del estudio de los textos, tal estudio está acompañado por una contextualización del autor de los textos. Por ello, a pesar de que hable de tradiciones filosóficas, cuando

analiza las ideas de diferentes pensadores los posiciona específicamente en relación con diferentes corrientes de pensamiento que, podríamos decir, asistieron a sus creaciones conceptuales. Desde Gadamer, pensar una tradición filosófica se plantea como una tarea hermenéutica y el acto de comprensión siempre tendrá como horizonte comprensivo la propia conciencia histórica del filósofo, entonces el acto de comprensión estará dado por una búsqueda de sentido, para el presente.

El principal señalamiento hacia Gadamer se refiere a su concepción del lenguaje. La tradición se da en el lenguaje, la forma de transmisión y adquisición de las lenguas naturales es en parte tradicional, pero el lenguaje en sí no es tradición. No es posible identificar tradición con lenguaje.

El lenguaje posee el privilegio de un oxímoron: puede ser simultáneamente lengua objeto de análisis y lengua que analiza, es decir, lengua objeto y metalenguaje. Que hablemos de la lengua con la lengua misma es el signo de posibilidad de tratar el lenguaje con el lenguaje. Ningún otro código simbólico posee este atributo: no sólo mostrarse, no sólo representar-se, sino dar cuenta de sí mismo.

La historia en tanto idea de la historia es un metalenguaje. La tradición nunca es un metalenguaje. Entendemos que la hermenéutica asume esta paradoja, no pretende negar la función metalingüística, lo que Gadamer plantea es que la tradición es irreductible a un metalenguaje. Es cierto. Pero también lo es que el metalenguaje es irreductible a la tradición.

Mario Teodoro Ramírez Cobián, partiendo del antagonismo entre tradición y modernidad en un texto de J. Habermas, piensa que hay una alternativa que salva la antinomia. Retomando precisamente a Gadamer, dice Ramírez, la hermenéutica permite "redefinir el significado y el valor de la tradición" (p. 170). Permite conceptualizar la tradición en un marco humano y en contra de una idea naturalizada. Dado el vínculo entre tradición y lenguaje (del cual acabamos de tratar), puede sostener que "La interpretación es el ser o la esencia de la tradición" (p. 177). De esta forma, la tradición no es el polo con-

trapuesto al de modernidad (junto con autoridad y prejuicio), como quiere Habermas; para este autor la función primordial de la filosofía es la crítica y piensa que en la hermenéutica ésta ocupa un lugar derivado. Para Ramírez Cobián esta es una percepción errónea porque la hermenéutica comporta en sí una función crítica (desde la interpretación misma) por lo que hablar de una "tradición crítica", que en Habermas sería una contradicción en los términos, en la hermenéutica es no sólo concebible sino realizable.

Pasemos ahora a revisar la postura de Guillermo Hurtado. Para plantear algunos problemas de la filosofía en América Latina parte de lo que él denomina *metafilosofía práctica*, la cual intenta considerar algunas de las condiciones y necesidades prácticas de quienes filosofan en Latinoamérica. De ahí identifica dos modelos dados en la filosofía de América Latina, el modelo modernizador –que se caracteriza por importar corrientes de pensamiento filosófico extranjero con el fin de poner al día a la filosofía latinoamericana– y el modelo de la autenticidad –caracterizado por proponer la creación de nuevas formas de filosofía, "propias" de América Latina–.

Nuestro autor identifica algunos de los aciertos y carencias de cada modelo y considera que ambos, a pesar de haber respondido a la situación histórica de la filosofía de los países latinoamericanos, actualmente son obsoletos. Así, Hurtado propone superar la dicotomía de los modelos, modernizador o de la autenticidad, para dar paso a la consolidación de la filosofía latinoamericana. Para Hurtado "el verdadero problema que ahora enfrentamos es la debilidad, cuando no la inexistencia, de *comunidades* filosóficas y la fragilidad, cuando no ausencia, de *tradiciones* filosóficas" (Hurtado, p. 32).[10] Comunidad y tradición serán, pues, para Hurtado, dos eslabones vinculados recíprocamente: "...sin tradición no hay comunidad y viceversa" (Hurtado, p. 33), afirma el autor. Una comunidad filosófica, según Hurtado, ha de fomentar el diálogo crítico entre los filósofos así como preservar la memoria de las discusiones filosóficas que se desarrollen en dicha comunidad. "No puede haber una tradición filosófica –escribe Hurtado– donde no hay una memoria de las

ideas filosóficas y las discusiones acerca de ellas" mientras que el diálogo es necesario para poner en juego, en disputa, dichas ideas filosóficas (Hurtado, p. 35).

Estos elementos necesarios para fortalecer la comunidad filosófica, serán también posibilitadores de que las tradiciones filosóficas existentes se robustezcan y puedan crearse otras nuevas (Hurtado, pp. 35-37).

Así, Hurtado piensa que el modelo modernizador ha sido insuficiente pues se ha dado por pequeños grupos vanguardistas que se dedican a estudiar una corriente de pensamiento pero pocas veces logra superarse el momento de estudio para pasar a un momento de creación propia, además ha buscado sustituir a la corriente de pensamiento que se introdujo en la etapa modernizadora anterior y no ha logrado formar verdaderas tradiciones porque la inercia modernizadora no dura más de una generación ya que la generación siguiente intenta realizar una nueva modernización. Mientras que en el modelo de la autenticidad, según Hurtado, se ha confundido la cuestión de la autenticidad con la idea de peculiaridad de la filosofía latinoamericana, en ese modelo se ha pensado que para que la filosofía sea auténticamente latinoamericana tiene que ser diferente de la filosofía europea y que en esa diferencia radica la autenticidad de la filosofía de América Latina; además, afirma nuestro autor que los defensores del modelo de la autenticidad han recaído en un momento modernizador, tomando a un autor o corriente de pensamiento extranjero como fuente de autoridad de sus propias propuestas, seguido de esto, considera Hurtado, igual que en el modelo modernizador, la inercia no pasa de una generación a otra, pues al paso generacional los filósofos que reciben el legado filosófico empobrecen la reflexión en lugar de contribuir a ella (Hurtado, pp. 21-32).

Otro filósofo que ha pensado sobre el concepto de tradición en México es Marco Arturo Toscano, para él, la pregunta acerca de la existencia de una tradición filosófica propia es importante porque permite avanzar en la comprensión del ejercicio de pensamiento que un filósofo está dispuesto a desarrollar, pues le ayuda a situarse con respecto de la historia de la filosofía y, simultáneamente, con respecto de los múl-

tiples sentidos que entran en juego en el presente para pensar lo que somos y lo que queremos ser. Si no se es capaz de develar un sentido a eso que se plantea como tradición, dice Toscano, "el presente queda trunco y en cierto sentido estéril" (Toscano, pp. 123-124). Toscano plantea que puede haber al menos dos formas de entender la tradición filosófica: una unívoca y otra plural.

La concepción unívoca plantea que la tradición filosófica es homogénea y reiterativa, y responde a un movimiento histórico, supuestamente único, de tal modo se piensa que hay una sola verdad a la cual hay que estar atento para develar. Así la historia de la filosofía deja de verse como un conjunto de problemas filosóficos para pasar a ser un repertorio de respuestas dadas a problemas del pasado que de alguna manera han sido superados y ya nadie puede modificar. En esta concepción se trata a la tradición "con características de un museo a donde van a dar los productos de esta historia única y continua; en él se almacenan, se clasifican y ordenan como objetos o bienes culturales y filosóficos ya constituidos sobre los cuales hay que sumar otros que se han ganado su lugar en tal museo" (Toscano, p. 126).

En la concepción plural la historia se entiende como heterogénea (quizá externalista, pensamos) y discontinua, "Por tanto –afirma Toscano–, el pasado no es contemplado como unilineal sino como multilineal o multidimensional; polémico y ambiguo" (Toscano, p. 128). En esta concepción se abre la posibilidad de entender de manera viva al pensamiento y no solo de manera formal, como en la concepción anterior. Así, la tradición plural se muestra como un proceso de realización e invención, como un problema que hay que resolver. Por tanto, continúa Toscano, "Se trata de una tradición del pensamiento vivo que se pone en movimiento ante la existencia problemática del hombre y del mundo" (Toscano, p. 129). No se trata de una relación del filósofo únicamente con la historia de la filosofía y sus textos, sino que plantea que los filósofos, sus conceptos y sus problemas son experimentaciones del pensamiento que son susceptibles de nuevas y múltiples interpretaciones.

Sobre el caso particular de la práctica filosófica en México, Toscano afirma que ésta ha tenido como eje fundamental a la filosofía europea, pero la ha descontextualizado, además las condiciones sociales y culturales propias han sido ignoradas, con lo que se ha perdido la oportunidad de poner de manifiesto la propia especificidad. Para Toscano, la tradición filosófica occidental debe tomarse como un respaldo y afirmase como uno de los horizontes nutricios para la reflexión propia. De tal modo, piensa Toscano, "...nuestra tradición filosófica ha consistido no en la posibilidad de formarnos como pensadores, canalizando y ejerciendo el pensamiento desde nuestra existencia histórica y cultural, sino en la recuperación erudita, pero improductiva desde un punto de vista cultural" (Toscano, pp. 130-131).

Sin duda, el autor que más ha reflexionado sobre el asunto de la tradición en filosofía (en general y en particular en filosofía de la ciencia, así como ha examinado el concepto de tradición intelectual y el de tradición política) en nuestro ámbito es Ambrosio Velasco Gómez.[11] Este filósofo ha estudiado el problema de la tradición en varios autores: Oakeshott, Popper, MacIntyre, Kuhn, Lákatos, Polanyi, Shils, entre otros. Uno de sus puntos es que la noción de tradición ha mutado sensiblemente de significado con estos autores, alejándose de algunos de sus rasgos primigenios: fijeza, repetición, etc.

En este sentido, un punto importante que destaca de las ideas de MacIntyre es ver la tradición como un "argumento" que se extiende en el tiempo y cómo los acuerdos de esta tradición tienen que ver con conflictos, unos con críticos ya sea externos a la tradición que la rechazan, o bien, internos que al debatir los sentidos de la interpretación la redefinen (Velasco, Racionalidad, pp. 64-65).

Velasco Gómez retoma también las tesis de L. Laudan sobre las tradiciones de investigación que, como se recordará, están más enfocadas a la historia de la ciencia; la sinopsis de Velasco es: "teorías que se han desarrollado durante periodos largos, así como un conjunto de supuestos metafísicos acerca de la naturaleza del campo y problemas de estudio, que a su vez condicionan los tipos de métodos que pueden

utilizarse para la solución de problemas". (Velasco, Tradiciones, 2000, p. 48). Habiendo ya mencionado un par de cuestiones críticas muy generales sobre la teoría de Laudan, lo relevante de los estudios de Velasco Gómez sobre esta teoría son dos focos: el primero que Velasco Gómez destaca su valor heurístico, su función heurística, más que alguna otra virtud epistémica o característica de la tradición (como podría ser autoridad, institución, permanencia, etc.; Velasco, Heurística, pp. 226-231): las tradiciones de investigación son grandes reservorios de casos, analogías, argumentos, hipótesis, inferencias abductivas. No son sólo eso, pero cumplen ese papel de cajones de sastre del pensamiento. El segundo, la idea de tradiciones de investigación aplicada al devenir de la filosofía. En efecto, si de algún modo el esquema de Laudan sigue pareciendo quizá un poco corto para explicar el desarrollo de las ciencias (y muy polémico), tómese la síntesis puesta entre comillas unas líneas arriba en este párrafo y se verá que es heurísticamente útil para visualizar el desarrollo de la filosofía, mucho más que las usuales sucesiones de pensadores acomodadas por siglos.

Tradición y enseñanza de la filosofía

Intentaremos recapitular sintéticamente lo dicho hasta ahora en tres grandes bloques: los rasgos distintivos de la tradición y su carácter problemático, las ideas de algunos filósofos sobre la tradición filosófica y algunas observaciones críticas nuestras.

Noción polisémica, una tradición es un proceso complejo de transmisión que involucra un contenido y una forma. Consta globalmente de cinco elementos: quien transmite, la acción de transmitir, el contenido de la transmisión, quien recibe y la acción de recibir. Se trata de un ciclo intergeneracional y colectivo, intencional y volitivo, en el que se conserva, fija y reitera el don entregado. Toda tradición es un conjunto de creencias y saberes pero también de prácticas. Sin embargo, dada su temporalidad, la tradición implica cambios, transformaciones. La fun-

ción de la tradición es la constante regeneración de identidad, de referencia grupal, de continuidad pero también de distinción respecto de otras prácticas y otros colectivos, por eso se manifiesta de modos formalizados y ritualizados. En esta medida, una tradición es una estructura estructurante. En tanto tal, subyace a toda tradición una especie de "supranorma", un canon vinculado a la autoridad, implícito en un discurso formalizador propio al que siempre está asociada.

Recurrir a la tradición como concepto para dar cuenta de la historia de una disciplina, en particular la filosofía, es problemático porque, precisamente, se opone a la historia en muchos puntos: el uso de "tradición" se ha convertido en una tradición. Entraña riesgos tales como la facilidad del abuso del término por excesiva laxitud (tradición es cualquier cosa) o de los deslizamientos connotativos (tradición es autoritarismo, tradición es antimoderno) o de atribución impropia, que es un caso extremo del primer riesgo (cualquiera puede romper una tradición y cualquiera pueda fundar una nueva). En otras áreas del conocimiento y las artes se ha optado por buscar conceptos metalingüísticos.

Se han examinado las ideas de algunos filósofos que han abordado el problema con mayor o menor profundidad pero en los cuales es posible reconocer, en conjunto, algunos de los riesgos mencionados y sus alternativas. De entrada, llama la atención el interés que la noción ha despertado en la filosofía mexicana. Los puntos centrales que rescatamos son:

1. Entre las posturas aquí recogidas es posible detectar, primero, la diversidad de significados sobre tradición. Algunas de estas posturas no son excluyentes, incluso pueden ser complementarias; pero otras son antagónicas. De entrada, parece prudente aclarar, adjetivar, el sentido del concepto cada vez que se use.
2. Una noción de tradición de sentido muy amplia, tal en Popper y en Gadamer, que aluden más a una cosmovisión o concepción del mundo (tradición entorno). La opción de Laudan implica también este aspecto pero, a diferencia de los otros dos autores, mantiene un sólo concepto de tradición. Pensamos que existen mejores conceptos para esta acep-

ción de tradición. Es de suma importancia que se provean las coordenadas espaciales y temporales de esa tradición entorno, tanto *desde* la tradición de la que se habla como de aquella *sobre* la que se habla.

3. En Popper y en Gadamer aparecen sendas nociones segundas de tradición aunque diferentes entre sí. La de Popper mucho más próxima a otros conceptos utilizados en historia de la ciencia, es una 'herencia de ideas teóricas', lo cual podría ser entendido como un aspecto del paradigma o como la línea diacrónica de una corriente. Sería más adecuado recurrir a los conceptos ya establecidos en historia y sociología de la ciencia.
4. En Gadamer, su segundo sentido de tradición es más de flujo. Se opone al de Heidegger, asentado este último en la acepción "dura" de tradición. En Heidegger no hay alternativa porque la tradición no es sólo una cierta línea o corriente en filosofía sino una determinación ontológica del "ser ahí". Para Gadamer (y en este sentido también para Ramírez Cobián) si la tarea hermenéutica pretende salvar la tradición su caso está perdido: no se puede "salvar" la tradición, se le puede concebir como un polo constante de contradicción frente a la historia, mutuamente irreductibles; como un polo constante que debe ser puesto en contradicción por un metalenguaje. Tradición crítica no sería tanto un tercer elemento como la afirmación de la dialéctica entre tradición y modernidad.
5. Pero tanto en un caso como en el otro, tradición no se opone a razón. Se requiere reconocer la racionalidad propia de la tradición, la del círculo hermenéutico inserto en el círculo de la historicidad.
6. Esto implica una constante doble tarea en la reflexión y en la enseñanza de la filosofía: una primera, es imposible realizar la tarea crítico herméneutica sin un diálogo al interior y entre las comunidades filosóficas, como lo menciona Hurtado. Cuando se habla de tradición debe suponerse la existencia de estas comunidades. La tradición no pasa de una persona a otra, pasa de una generación a otra; al hablar de cierta tradición filosófica sería conveniente especificar esas comunidades, Escuelas, círculos, etc., y *los textos* involucrados.

7. El otro elemento que pone Hurtado sobre la mesa es el diálogo. No es lo mismo el diálogo *de* la tradición que *sobre* la tradición. El segundo, el metalingüístico, deberá ejercerse como función crítica sobre el primero. ¿Es posible hacerlo sin anularlo? Ambos, sin duda, tienen su propia racionalidad que no debe confundirse pero a la pregunta anterior no se puede responder con un monosílabo.
8. Al analizar este diálogo (que ya no es entre dos personas sino entre colectivos, entre Escuelas, entre textos) debería ponerse mayor énfasis en los debates, no sólo como polémicas individuales, sino como ruptura. La historia de una disciplina es la historia de sus debates, de sus puntos de inflexión en las ideas. Es el factor de discontinuidad, muchas veces relegado, como lo señala Toscano.
9. Lo dicho compete tanto a la reflexión filosófica como a su enseñanza pero esta última tiene algunas particularidades. Dando por supuesto que se conoce la distinción y la polémica entre didáctica tradicional y didáctica crítica: ¿se puede enseñar la tradición con cualquier didáctica? La respuesta requiere algunos deslindes. *Hablar* de tradiciones no es *enseñar* las tradiciones. Lo primero se puede hacer en cualquiera de los dos casos. Aún más: enseñar *sobre* las tradiciones no es lo mismo que enseñar *en* las tradiciones. Al enseñar *sobre* se precisa del metalenguaje. La historia de la disciplina (en tanto *idea de la historia de* la disciplina) parece que tendría que enseñarse así, presentando las coordenadas, ubicando las comunidades, explicitando los debates y discontinuidades, una historia epistémica, una historia crítica. Bien. Pero no toda enseñanza es teorética, menos aún todo aprendizaje.
10. La historia del campo o la disciplina no es todo el campo. So riesgo de quedarnos en una filosofía puramente académica como la que alude Kant (y, además, academicista) se tienen que enseñar y aprender las técnicas, los métodos, los procedimientos y, en una situación ideal, se tiene que aprender el oficio. Dijimos en un ensayo anterior que el oficio va indisolublemente ligado a la tradición (Pando, 2015, *passim*). En este sentido, los oficios del filósofo o, al

menos, una parte de ellos, deben enseñarse y aprenderse *en* tradición: investigando al lado de un maestro, siguiendo sus directrices, imitándolo, siguiendo los rituales y normas académicas, para decirlo en síntesis, tradicionalmente.

11. El problema que se presenta con frecuencia es que se aprende "tradicionalmente" lo que es expuesto o enseñado "críticamente", y a la inversa, se toma críticamente lo que se ha transmitido como tradición. La cuestión no es sencilla. Evitar estos *quid pro quo* y realizar la tarea crítico hermenéutica implica que los actores estén conscientes y acordes de lo que está ocurriendo y que haya un consenso basal de lo que se entiende por filosofía para un plan de estudios. Implica que se exprese en ese plan de estudios y su mapa curricular, que distinga las asignaturas históricas de las de problemas contemporáneos, las asignaturas que pueden propender a un aprendizaje tradicional (como los talleres de investigación, de titulación, etc.) de aquellas de contenido cognoscitivo teórico crítico (tipo los seminarios temáticos y las historias) y que no se confundan entre sí. Implica que el docente se autoconciba en una doble función simultánea: la de gestor del *curriculum* y la de maestro de un oficio.

Notas

[1] Estos cinco grupos de ejemplos fueron seleccionados un tanto al azar, de obras de filósofos de nuestro medio, contemporáneos, mexicanos o avecindados en México desde hace tiempo, que trabajan en nuestras universidades. El lector podrá encontrar mucho más. Sólo evitamos tomar ejemplos de autores que citaríamos más adelante (Toscano, Velasco, etc.). Por supuesto, la cita de estos ejemplos no implica ninguna otra valoración sobre ellos más que el uso.

[2] Cabe señalar que el texto de C. Pereda de donde fueron tomados los fragmentos, y otros dejados fuera, apuntan sagazmente hacia una reflexión de la relación entre racionalidad, tradición y crítica.

[3] Hoy en día en filología el concepto "tradición clásica" está bastante bien acotado y significa a la vez un objeto de estudio y una subdisciplina. Cfr. García Ju-

rado, Francisco. *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia, métodos.* Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM. México, 2016.

[4] Herrejón Peredo, Carlos. "Tradición. Esbozo de algunos conceptos". En *Relaciones (Estudios de historia y sociedad)* #59, El Colegio de Michoacán, Vol. XV, verano 1994.

[5] Tapia Santamaría, Jesús. "Tradición y costumbre: un acercamiento antropológico." En Pérez Martínez, Herón (ed.). *Lenguaje y tradición en México.* El Colegio de Michoacán. Zamora, 1989. Después de estas acepciones, Tapia continúa con una breve historia del concepto de tradición en la antropología, muy valioso pero que omitimos por no ser pertinente a nuestro tema. Cfr. también Madrazo Miranda, María. "Algunas consideraciones en torno al significado de tradición". *Contribuciones desde Coatepec*. Núm. 9, jul.-dic. 2005, pp. 115-132. UAEM. Toluca.

[6] La tercera acepción de las que propone puede ser que llame la atención: tradición en el sentido de *traición* pero así es. Traición viene exactamente de la misma raíz que tradición. Traición también era entregar pero al de fuera, a aquel con quien que no existían las obligaciones del don, al "otro", al no amigo, al enemigo. Con toda probabilidad primero fue entregar *algo* al enemigo (un algo que no debía salir del círculo preestablecido), después fue entregar *alguien* al enemigo (al grupo original mismo); quien entrega al enemigo algo o a alguien se entrega también él, del traidor se dice que "se pasó" al bando contrario.

[7] Para la diferencia entre tradición y costumbre véase, entre otros, los textos referidos en la bibliografía de García Calvo, de Gónzalez Lázaro, de Herrejón Peredo, de Hobsbawn.

[8] Todo este proceso (desdoblamiento, re-flexión, entrar y salir) no tiene nada de misticismo espiritualista, se realiza gracias a las propiedades del lenguaje articulado (lenguaje objeto y metalenguaje, distinción emic/etic).

[9] Inmediatamente después de esta cita Hobsbawn precisa sobre la diferencia entre la tradición y la costumbre y entre la tradición y la rutina. No podemos abundar ahora sobre estos aspectos (costumbre, rutina) pero es importante subrayar al menos que la tradición está frecuentemente vinculada a eventos extraordinarios pautados en las culturas, no a los eventos contingentes. Es decir, las tradiciones, en su contenido, suponen siempre una temporalidad, por lo general una periodicidad de cumplimiento, están estructuradas en un calendario; su ejecución es común pero no ordinaria ni automática (a diferencia de la rutina), aunque esté programada, por así decirlo, rompe con la vida cotidiana.

[10] Cursivas del autor.

[11] Véase el rubro de este autor en la bibliografía final para mayores referencias.

Referencias

Los ejemplos fueron tomados de:

(1) Velázquez Delgado, Jorge. *Herencias del humanismo en la filosofía mexicana. Deslindes e imaginarios*. UAM-I / Biblioteca nueva. México, 2016.

(2) Villoro, Luis. *Creer, saber y conocer*. Siglo XXI. México, 1998.

(3) Pereda, Carlos. "Heurística y argumentación." En Velasco Gómez, A. (coord.). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. CIICH-UNAM / Siglo XXI. México, 2000.

(4) Cerutti Guldberg, Horacio. *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su* modus operandi. UNAM / Miguel Ángel Porrúa. México, 2000.

(5) Puede verse en https://filosofiamexicana.org/2012/08/16/filosofia-mexicana-tradicion-inovacion-victorico.

Alcalá Campos, Raúl. "Tradición, ciencia y racionalidad". *Devenires. Revista de filosofía y filosofía de la cultura.* Año III, Núm. 5, enero 2002. Facultad de Filosofía "Samuel Ramos M." UMSNH. pp. 190-203.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Sígueme. España, 1993.

Gadamer, Hans-Georg.*Verdad y método II*. Sígueme. España, 1998.

García Calvo, Agustín. *Historia contra tradición. Tradición contra historia.* Lucina. España, 1998.

García Jurado, Francisco. *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia, métodos.* Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM. México, 2016.

González Lázaro, Martha. *La tradición y la moda en juego. Consideraciones desde la filosofía de la cultura sobre las variaciones del gusto en la indumentaria tradicional p'urhépecha*. Tesis para obtener el grado de maestría. Facultad de Filosofía. UMSNH. Morelia, 2015.

Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

Herrejón Peredo, Carlos. "Tradición y costumbre: puntos y comas." En Pérez Martínez, Herón (ed.). *Lenguaje y tradición en México.* El Colegio de Michoacán. Zamora, 1989.

Herrejón Peredo, Carlos. "Tradición. Esbozo de algunos conceptos". En *Relaciones (Estudios de historia y sociedad)* #59, El Colegio de Michoacán, Vol. XV, verano 1994.

Hobsbawm, Eric & Terence Ranger (eds.). *La invención de la tradición.* Crítica (Libros de historia). Barcelona, 2002.

Huarte Cuellar, Renato. "El concepto de tradición en filosofía de las ciencias sociales y humanas". *Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades.* Vol. 21, Núm. 42. 2012. pp. 19-39. Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Ciudad Juárez, México.

Hurtado, Guillermo. *El búho y la serpiente*. unam. México, 2007.

Madrazo Miranda, María. "Algunas consideraciones en torno al significado de tradición". *Contribuciones desde Coatepec*. No. 9, jul.-dic. 2005, pp. 115-132. uaem. Toluca.

Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid. 1988.

Pando Moreno, Adán. "Los oficios del filósofo". En Garcés, Raúl (coord.) *Reflexiones sobre didáctica de la filosofía*. Fac. de Filosofía umsnh / Silla vacía. Morelia, 2015.

Popper, Karl. "En Busca de una Teoría Racional de la Tradición." En *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Paidós. Barcelona, 1991. pp. 156-173.

Ramírez Cobián, Mario Teodoro. "El tiempo de la tradición". En *Relaciones (Estudios de historia y sociedad)* #81, El Colegio de Michoacán, Vol. xxi, invierno del 2000.

Tapia Santamaría, Jesús. "Tradición y costumbre: un acercamiento antropológico". En Pérez Martínez, Herón (ed.). *Lenguaje y tradición en México.* El Colegio de Michoacán. Zamora, 1989.

Toscano Medina, Marco Arturo. "La tradición filosófica en México". En Ramírez, Mario Teodoro (coord.) *Filosofía de la cultura en México.* UMSNH / Plaza y Valdés. México, 1997.

Velasco Gómez, Ambrosio. "Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de 'tradición'". *Diánoia.* Vol. xliii, Núm. 43, 1997. pp. 125-145. Instituto de Investigaciones Filosóficas. unam.

Velasco Gómez, Ambrosio. "Racionalidad tradicional". *Tópicos*, Núm. 12, 1997. pp. 55-72. Universidad Panamericana.

Velasco Gómez, Ambrosio. "Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades". En Velasco Gómez, A. (coord.). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. ciich-unam / Siglo xxi. México, 2000.

Velasco Gómez, Ambrosio. *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales.* unam, Campus Acatlán. México, 2000.

Velasco Gómez, Ambrosio. "La tradición política maquiaveliana: ideología y teoría". *Devenires.* Núm. 1, 2000. pp. 162-181. Facultad de Filosofía. umsnh.

Filosofía de la educación como filosofía práctica

Ma. del Socorro Madrigal Romero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La filosofía abarca en su totalidad, como objeto del conocimiento, el espíritu humano, sus formas y actividades... La educación también, desde el punto de vista artístico, abarca la totalidad de la existencia, las relaciones del espíritu con el mundo, con la acción. Ambas son filosofía, una pura y otra práctica.
Antonio Caso

{...} La actividad filosófica debería centrarse en la educación, considerándola como el máximo interés humano y en el que, inclusive, adquieren su mayor relieve otros problemas: cosmológicos, morales y lógicos.
John Dewey

En 1921 Antonio Caso pronunció una conferencia con el nombre *El problema filosófico de la Educación*[1] al ocupar la cátedra en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata en Argentina. En ella nos señala que, si bien educar es conducir, la pregunta inmediata es ¿hacia dónde? ¿Cómo podemos los educadores formar los destinos de los hombres, si no nos empeñamos antes en averiguar cuáles son éstos? Caso considera que el único que puede dar respuesta a esta pregunta es el filósofo; para él la pregunta por los fines de la educación es el problema filosófico por excelencia y ésta no se

puede responder desde el punto de vista biológico, fisiológico y psicológico, pues plantearse los problemas de la educación exige un punto de vista más alto y más amplio que los problemas secundarios que abordan estas disciplinas. Sólo por la vía de la **filosofía práctica**, cuya tarea es la meditación ordenada de las cosas del mundo en función de las cosas del espíritu, afirma Caso, es posible averiguar cómo hay que conducir a los hombres, cómo hay que formar su carácter, cómo hay que integrar sus personalidades (Caso, 1921. p. 11).

Ahora bien, nos interesa identificar algunos de los problemas que se derivan del planteamiento de Caso, ¿a qué le llamamos en la actualidad filosofía de la educación? ¿Qué se entiende por filosofía práctica? ¿Qué nuevas relaciones se dan entre filosofía y educación a partir de concebir a la filosofía como una práctica? ¿Qué implicaciones tiene esto para la propia filosofía y para la educación?

Vamos a intentar dar respuesta a las preguntas anteriores iniciando con una breve revisión histórica sobre el concepto de filosofía de la educación, con la intención de mostrar que desde sus orígenes la noción de filosofía de la educación está vinculada a la práctica, y desde este posicionamiento habremos de cuestionar aquellas consideraciones que la vinculen únicamente a la reflexión erudita sobre la educación.

¿Cuándo y bajo qué circunstancias se entiende la filosofía de la educación como tal? Es posible ubicar su origen a inicios del siglo XX en la filosofía pragmática de John Dewey. El filósofo norteamericano escribió sobre temas educativos a lo largo de 25 años[2] y, aunque sus preocupaciones abarcaron un amplio espectro de problemas, podemos reconocer tres temas centrales: a) su teoría de la incumbencia filosófica en materia de educación, b) su propuesta acerca de las disposiciones que la actividad pedagógica debe fomentar y educar en los alumnos, y c) una serie de comentarios en relación con el modelo metodológico que propone para la actividad educativa, docente y pedagógica.[3]

Aun cuando consideramos relevantes todos los temas de los cuales se ocupó el filósofo, nos interesa destacar, para el asunto que nos ocupa, el primero. La teoría de la incumbencia filosófica parte de su rechazo

a hacer una distinción entre filosofía especulativa o teórica y filosofía práctica; para Dewey, filósofo pragmático, todos los pensamientos tienen una funcionalidad práctica, inclusive los pensamientos filosóficos. La filosofía nace de los problemas de la vida humana diaria, sobre todo de los problemas causados por las luchas sociales, y se ocupa –o por lo menos debe ocuparse– de resolverlos. Para él, la filosofía debe ser la teoría más general sobre la práctica y debe culminar en la formulación de hipótesis vastas y generosas que, una vez aplicadas como planes de trabajo, puedan proporcionar dirección inteligente a las personas que se dedican a descubrir medios con los que el mundo aumente su valor y su trascendencia.

Esta definición de filosofía que ofrece Dewey está vinculada al tipo de problemas que trata, considerando que dichos problemas se originan en los conflictos y dificultades de la vida social, de manera que la filosofía es un intento por comprender a partir de reunir los detalles del mundo y de la vida en un todo comprensivo que pueda ser reducido a un conjunto de principios últimos. Para Dewey existe, pues, un vínculo estrecho entre filosofía y una visión de la vida.

Filosofía de la Educación como práctica

Para el filósofo pragmatista, la conexión entre filosofía y educación es estrecha, ya que la educación ofrece una posición desde la cual es posible penetrar en la significación humana que la filosofía como ejercicio reflexivo en sí mismo no siempre logra alcanzar, como mencionamos anteriormente, ya Dewey señalaba a principios del siglo pasado que la educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas:

> Cuando nos aproximamos a los problemas filosóficos desde la clase de disposición mental a que corresponden o desde las diferencias en la práctica educativa que establecen cuando actúan sobre ella, nunca pueden perderse de vista las situaciones vitales que formulan (Dewey, 1915. p. 275).

Por otro lado, el punto de vista pedagógico, nos dice Dewey, nos capacita para considerar los problemas filosóficos cuando aparecen en su propio contexto y cuando su aceptación y rechazo introducen alguna diferencia en la práctica. Así pues, la filosofía para Dewey es una forma de pensar que tiene su origen en lo que hay de incierto en la experiencia y que formula ideas que han de ser comprobadas en la práctica. Por su parte, la educación es el proceso por excelencia mediante el cual puede realizarse una verdadera transformación y no sólo la hipótesis de lo que es deseable.

De manera que una verdadera filosofía de la educación que nos propongamos practicar y enseñar supone desarrollar un proceso de reflexión sobre los problemas educacionales de nuestro tiempo, tomando en cuenta que los problemas filosóficos surgen por dificultades complejas y ampliamente sentidas en la práctica social que se concretan de manera especial en el acto educativo.

En el mismo tenor se halla la reflexión del filósofo de la educación argentino, Walter O. Kohan, al señalar que la filosofía de la educación, al situarse en la categoría de "filosofías de", cuyo objeto de estudio particular es la educación, presupone para la filosofía misma una manera de concebir a la filosofía y una forma de acercarse a su objeto de estudio que no puede ser otra que como una práctica filosófica. Así, la filosofía de la educación es la filosofía puesta en situación educativa, que cierra el círculo de reflexión cuando toma los problemas filosóficos en su contexto para pensarlos desde una visión crítica amplia más allá de la mera tarea escolar.

La enseñanza de la filosofía de la educación

La idea de filosofía de la educación como una práctica nos plantea un nuevo desafío: cómo enseñarla para que a partir de la propia experiencia educativa se puedan dilucidar los problemas filosóficos inherentes a ella con el propósito de resignificarla e iniciar una búsqueda que permita descubrir los medios con los que ésta aumente su valor y su trascendencia.

La actual enseñanza de Filosofía de la Educación presenta problemas que comparte con la enseñanza de la filosofía en general, y que será necesario abordar. El primero de dichos problemas tiene que ver con que la filosofía de la educación ocupa un lugar menor tanto en el quehacer académico filosófico de la formación en filosofía como de la formación de docentes en todos los niveles educativos. A pesar de que la filosofía de la educación entendida como una práctica filosófico-histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en occidente[4] es un campo del que se ocupan poco los filósofos,[5] recientemente un colega me comentaba que, al inicio de su vida profesional, alguien bien intencionado le había recomendado dejar de publicar sobre filosofía de la educación para que no se le "etiquetara" y pudiera empezar a ser "tomado en serio" en el ámbito académico filosófico. Este problema se expresa también en el reducido número de trabajos presentados sobre el tema en los eventos académicos de filosofía, y en el que es frecuente que los investigadores sean docentes y profesionales de áreas afines. Y a la inversa, las investigaciones sobre el campo de la filosofía de la educación tienen mayor posibilidad de impacto en los espacios académicos de la investigación educativa. Esto se explica, nos dice Guillermo Obiols,[6] en que la mayoría de los profesores de filosofía, independientemente de la disciplina filosófica que enseñan, otorgan poca importancia a reflexionar sobre su propia práctica educativa, ya que existe la creencia extendida en el ámbito académico filosófico de que "si lo sé lo puedo enseñar", el dominio sobre los contenidos autoriza a saber qué y cómo enseñar, por lo que no es necesario ocuparse de dicha tarea.

El segundo problema es el contenido y la forma en que se enseña la filosofía de la educación. Como filosofía que es, la filosofía de la educación se puede enseñar a partir de su historia, sus temas y sus problemas. En la perspectiva historicista y temática, enseñar filosofía de la educación significaría presentar lo que los filósofos han pensado sobre la educación o sobre distintos aspectos que constituyen la educación. Los cursos así pensados proponen hacer un recorrido por las obras clásicas de Platón, Montesquieu, Rousseau, Dewey, entre otros,

dependiendo de qué tan ambicioso sea el programa, sin embargo, el carácter enciclopédico, totalizador y fundacionista que les caracteriza no contribuye a desarrollar en los futuros docentes una comprensión más "crítica" del fenómeno educacional o a abordar sus problemas a través de la reflexión filosófica.

En el texto clásico de Saviani, *La función de la enseñanza de la Filosofía de la Educación en la Historia de la filosofía*, el filósofo brasileño nos advierte que las formas paradigmáticas que asumen los cursos de Filosofía de la Educación adolecen de un mismo defecto de abordaje: colocan el énfasis en la filosofía y la educación aparece como un apéndice, una mera consecuencia. En estos cursos, el profesor o bien se afilia a una determinada corriente filosófica ya constituida en relación con la educación, o bien asume una postura que podríamos llamar ecléctica en la que ofrece una visión "desde fuera" de un número significativo de corrientes posibles sin comprometerse con ninguna. Según Saviani, aun cuando se intente un mayor nivel de profundización en torno a algún tema o pregunta, estos cursos así definidos no dejan de ser "tentativas inconscientes y frustradoras".

La única manera de revertir esta tendencia cuyos esfuerzos resultan poco relevantes para la formación de los docentes es centrar nuestra atención en la problemática educacional que, según Dewey, sólo es posible captar en el "laboratorio" de la práctica, para luego desatar ante ella una "actitud filosófica"; de manera que exista otra posibilidad de pensar y ejercer la filosofía de la educación, invitando a los que aprenden filosofía de la educación a hacer filosofía de la educación, es decir, a ejercer el pensar filosófico sobre las cuestiones que su propia educación, la educación actual o el propio reto de enseñar les pone en juego. Siguiendo a Dewey el alumno debe ser enfrentado a los problemas cotidianos que le plantea su propia práctica educativa, no se le puede sustraer de la valiosa enseñanza que cada problema puede aportar para su formación. La reflexión filosófica implica necesariamente una problematización y la comprensión que surge de esta reflexión necesita del entendimiento de los problemas que la reflexión genera e intenta resolver. El método que

nos propone es el siguiente: primero, que el alumno se sitúe verdaderamente en su experiencia, es decir, que haya una actividad continua que le atraiga por sí misma; en segundo lugar, que esta situación origine un problema auténtico capaz de estimular el razonamiento; en tercer lugar, que el alumno posea los datos y haga las observaciones pertinentes para acometer el problema; en cuarto lugar, que se le sugieran soluciones que él debe desarrollar o estructurar ordenadamente, y en quinto lugar, que se le suministren oportunidades y ocasiones de probar sus ideas aplicándolas, esclareciendo su contenido y descubriendo su validez él mismo. Para el filósofo, el maestro nunca debe dar las respuestas al alumno aun cuando no pueda encontrar por sí mismo la solución, ni impedir que haga lo que considera correcto, aunque se equivoque, pues hay más posibilidad de aprender del error y valerse por sí mismo que no aprender nada si sólo se repiten las respuestas encontradas por otros.

En el mismo tenor de ideas, Walter Kohan considera a la filosofía de la educación "una filosofía puesta en situación educativa", que ha de ocuparse de pensar los problemas acerca de la teoría y la práctica educacional dentro de las propias instituciones pedagógicas. Pero para poder hacerlo no basta situarse en la experiencia propia, sino que es necesario buscar acompañarse de los autores adecuados y hacerse de herramientas e instrumentos que contribuyan a pensar dichos problemas.

Kohan nos propone tres maneras para pensar problemas acerca de la teoría y la práctica educativa:[7] *a)* la primera es estudiar lo que estos autores han dicho sobre educación y tratar de ver en qué medida eso nos sirve para pensar lo que nos interesa pensar; *b)* en un segundo sentido, pensar cuestiones educacionales a partir de sus conceptos, más allá de lo que ellos lo hayan hecho, y finalmente *c)* lo que esos filósofos educan al afirmar lo que piensan, esto es, el gesto pedagógico de su pensamiento, lo que nos enseñan al pensar lo que piensan y cómo lo piensan.

La filosofía de la educación de *El maestro ignorante* de Rancière

La lectura de *El maestro ignorante* es una lectura provocadora que puede ayudar a problematizar las relaciones entre filosofía y educación desde una crítica radical al objeto mismo de estudio de la pedagogía y las formas tradicionales de enseñanza, y por ende al modo habitual de entender la filosofía de la educación en las instituciones formadoras de docentes incluyendo a las facultades de filosofía que forman a los futuros docentes de filosofía.

El propósito de Rancière al recuperar la figura de Joseph Jacotot, un personaje singular y poco reconocido en la historia de la educación, es mostrar las complejas relaciones entre filosofía, educación y política. El profesor Jacocot se ve enfrentado a una situación singular de enseñanza en la que desconoce el idioma de sus alumnos, razón por la cual tiene que prescindir de la posibilidad de explicar para ellos lo que espera que éstos aprendan. Como único recurso les ofrece un texto en una edición bilingüe y les reta a buscar ellos mismos sus propios significados. Con asombro el profesor descubre que es posible enseñar lo que no se sabe, que los alumnos son capaces de aprender sin la explicación del maestro si se confía en su capacidad e inteligencia.

Rancière a través de Jacotot nos invita a pensar a través de dos conceptos: la explicación y la transmisión. Ambos conceptos cumplen en el esquema de la enseñanza clásica, una tarea fundamentalmente regulativa del aprendizaje de los alumnos por parte del profesor. Toda pedagogía se sustenta en esta idea de la explicación-transmisión, en este esquema el maestro posee un conocimiento o una destreza que transmite por medio de una explicación a alguien que no lo tiene, el alumno; y que ésta sólo es posible gracias a la división existente entre los que saben y los que no. La educación formal a través de sus instituciones pedagógicas, por lo tanto, se justifican en la desigualdad de las inteligencias y se encargan además de reproducirlas. Hay, pues, una oposición irreconciliable en-

tre institución y emancipación: cuando el maestro explica "embrutece", pues no da la posibilidad de que el alumno confíe en sus capacidades e inteligencia para buscar por él mismo los significados.

La actualidad que tiene el texto recae en su postura crítica hacia las formas afirmativas de hacer la pedagogía y de los peligros de su institucionalización, postura que también comparte la filósofa alemana Hannah Arendt. En el texto *Entre el pasado y el futuro*, señala que entre los aspectos que nos han llevado a la situación crítica en la que nos encontramos hoy en educación, se encuentra, por un lado, el alto desarrollo que la pedagogía como una ciencia de la enseñanza ha alcanzado, hasta llegar a emanciparse por completo de la materia concreta a transmitir, lo cual ha llevado a la idea errónea de que el maestro puede "enseñarlo todo" porque está preparado para enseñar, aunque no domine los contenidos de una asignatura específica; y por el otro, la aceptación de un modo cada vez menos crítico y más servil de las teorías pedagógicas modernas. Así pues, Jacotot puede ayudarnos a pensar que hay un mundo educacional y político que, si lo desconocemos, podemos llegar a reproducir esa misma lógica de dominación, aun bajo el nombre de filosofía, pues como también lo señala Cerletti,[8] corremos el riesgo de naturalizar las formas dominantes de enseñar y concebir a la filosofía.

Afirmar la crítica radical de Jacotot implica también despojarnos de los supuestos que han dado sustento a nuestra práctica educativa hasta hoy: no necesariamente sabemos más que los alumnos, ni somos los mejores ni los únicos mediadores para que se produzca el aprendizaje de nuestros alumnos, hoy más que nunca los alumnos pueden prescindir de la explicación del maestro al tener acceso a una ilimitada cantidad de información.

En realidad, Jacotot, nos dice Kohan, ayuda a pensar que la cosa es más de fondo, y sobre todo ayuda a situar al docente radicalmente frente a aquello que ninguna reforma educativa le puede dar, y que es la pregunta por el sentido de lo que hace, es decir: ¿para qué hace lo que hace? ¿Para qué enseña de la manera que enseña? ¿Para qué entra todos los días a una institución a poner su fuerza, su saber y su poder?

¿Y al servicio de qué lo hace? Jacotot no era un maestro de filosofía, pero si bien no ejercía la filosofía como disciplina, sí lo hacía como actividad. Así, "Jacotot está ligado a la filosofía porque su figura ayuda a pensar las condiciones de cualquier persona que se atribuye a sí mismo el lugar de trabajar sobre el pensamiento de los otros, sobre lo que los otros aprenden, sobre la manera en que aprenden, sobre lo que algunos sujetos piensan y sobre cómo lo piensan".[9]

La filosofía entendida como una práctica dialógica

Podemos imaginar una línea del tiempo que traza la idea de la filosofía como una práctica cuya vértebra es el diálogo, que inicia con Sócrates, pasa por Kant, Leonard Nelson, Dewey y Lipman. No son los únicos por supuesto, pero sus aportaciones nos resultarán imprescindibles para llegar al punto que nos propusimos. La primera figura por demás polémica es la de Sócrates. En su papel de indagador, Sócrates no propone investigar sobre aquello para lo cual no conozca la solución, pero tampoco pregunta lo que ya sabe, más bien dice indagarse a sí mismo y a lo que dice, por temor a pensar que sabe algo sin saberlo. En su papel de maestro, Sócrates se niega a dar respuestas convirtiendo a los otros en buscadores de sus propias respuestas y de encontrar la respuesta correcta por sí mismos, no enseña conclusiones, sino un método de investigación a través del cual examina argumentos, los revisa y va más allá de ellos, enseña pues su método al ponerlo en práctica, aun cuando los resultados no sean positivos, el método mismo queda confirmado y aquéllos que vieron cómo funciona, podrían ponerlo a su vez en acción para mejorar los resultados.

Siguiendo el imperativo pedagógico kantiano que dicta que "no puede enseñarse filosofía sino el arte de filosofar", el primero en proponerse llevar a la práctica los principios socráticos para enseñar a

filosofar fue Leonard Nelson, un filósofo alemán, quien en los años veinte desarrolló un método socrático conocido como "diálogo neosocrático" que consistía en privilegiar el descubrimiento personal de los alumnos. Para Nelson, la verdad filosófica es de una clase especial, no se llega a ella a través de la erudición, sino por uno mismo a través de un proceso cuidadoso de pensamiento que exige precisión y que tiene como objetivo de la reflexión la transformación de lo que reposa en nuestra razón de forma velada en conceptos claros, dando por ello mayor peso y valor al proceso que a los resultados.

Y aunque con Nelson se da el primer paso hacia un aprendizaje a través de la práctica del filosofar, tendrán que pasar algunas décadas más para que Matthew Lipman desafiara los cánones tradicionales de la enseñanza de la filosofía que dictaban que el aprendizaje de ésta estaba reservado únicamente a las aulas universitarias. Al ser el primero en reconocer a los niños como sujetos filosóficos y en poner en práctica la idea de la filosofía como una actividad y como una práctica dialogada, Lipman abrió el camino hacia nuevas prácticas filosóficas entendidas éstas como aquellas discusiones de tipo filosófico que tienen como propósito poner a prueba el pensamiento en contextos grupales o individuales, dentro o fuera del ámbito escolar. El filósofo norteamericano enfatiza la diferencia entre hacer filosofía y aplicarla, e igualmente reconoce en Sócrates el modelo por excelencia para hacer filosofía aceptándola como una forma de vida, no como una profesión o forma de adquirir conocimiento.

La concepción de filosofía que subyace a este tipo de prácticas es la que está al servicio de los individuos, que se deja tocar por los problemas que los afectan en su cotidianeidad, movilizando sus capacidades críticas y proporcionándoles recursos que incluyen la revisión de los sistemas de ideas recuperados de la tradición filosófica que funcionan como apoyo para elevar la profundidad de la reflexión. Su objetivo consiste en transformar la disciplina de la filosofía (que suele considerarse como una materia excesivamente abstracta, árida y aburrida) en el aprendizaje de una serie de competencias. Lo más importante, como

lo señalara anteriormente Nelson, no es el producto final, el resultado; sino que los participantes mejoren su técnica de pensar y el modo en que reflexionan tanto individual como colectivamente, es decir, que se aprenda el arte de filosofar.

Para el filósofo francés Oscar Brenifier,[10] la filosofía concebida como práctica destaca tres aspectos esenciales del filosofar: el aspecto intelectual: pensar por sí mismo; el aspecto existencial: ser uno mismo; y el aspecto social: ser y pensar en el grupo. Se busca que cada participante llegue a ***ser consciente*** de su peculiar aprehensión del mundo y de sí mismo, ***delibere*** sobre las posibilidades de otros esquemas de funcionamiento mental y se ***comprometa*** en un proceso dialéctico que le permita ir más allá de su propia opinión. Este proceso se logra mediante el diálogo identificando cuáles son los presupuestos con los que funciona nuestro propio pensamiento (profundización), realizando un análisis crítico (problematización) y formulando conceptos (conceptualización) con el fin de expresar la idea global obtenida.

Conclusión

La filosofía como práctica, y más específicamente la práctica de la filosofía en la escuela y fuera de ella, se opone a la mera acumulación de conocimientos y a la noción de la educación como sistema transmisor de datos y experiencias educativas aisladas del contexto.

Una filosofía de la educación entendida como una filosofía práctica reflexiona los problemas educativos en situación, tal como lo planteó hace ya un siglo John Dewey: la problemática educacional sólo es posible captarla en el "laboratorio" de la práctica para luego desatar ante ella una "actitud filosófica". La filosofía entendida como una práctica da paso a una filosofía de la educación y su enseñanza que se piensan desde la experiencia de los sujetos y cuyos problemas han de ser relevantes en la medida en que surjan en el contexto de la práctica educativa que realizan. La filosofía de la educación se justifica, como

bien lo señala Kohan, si ha de ayudar a comprender las prácticas educacionales cada vez más complejas de las sociedades contemporáneas y a liberarnos de aquello que nos tiraniza de esas prácticas.

Educar el pensamiento tal como lo plantean las prácticas filosóficas requiere de dos cambios de paradigma en la enseñanza: un cambio que va desde una concepción de la educación guiada por la teoría del aprendizaje neoconductista e instruccional, hacia un modelo de educación para el pensamiento de corte constructivista que se sustenta en la idea de que nuestro conocimiento se funda y se estructura a partir de nuestras representaciones personales, sociales o culturales. Éstas determinan no solamente nuestra visión del mundo sino los conceptos mismos –o la matriz de los conceptos– que estructuran esta visión del mundo. El segundo cambio paradigmático puede describirse como el que media entre una educación para las habilidades de pensamiento resumidas y ordenadas en diversas taxonomías y delimitadas por la estructura prescriptiva de las fases del desarrollo piagetiano de la inteligencia y una educación para el pensamiento crítico que permita ir más allá de las meras habilidades, entendido éste como el pensamiento reflexivo que es consciente de sus causas y de sus consecuencias; y que se interesa por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos.

Karl Jaspers, en su bello texto *La filosofía*, nos invita a representar al conocimiento filosófico a través de manifestaciones que están muy próximas a nuestra definición de filosofía práctica. Lo primero que se nos revela es que en materia de asuntos filosóficos se tiene a casi todo el mundo por competente, pues la única competencia necesaria para intervenir en ella y hablar de ella es la propia humanidad, el propio destino y la propia experiencia. Hay que aceptar, nos dice el filósofo alemán, que la filosofía sea accesible a todo el mundo, de manera que todas las filosofías, incluida (o de manera especial) la académica, sólo tienen sentido si desembocan en el hombre, en su conocimiento del ser y de sí mismo. Lo segundo nos revela al pensar filosófico como original a cada momento, sólo lo puede llevar a cabo cada uno por sí

mismo. Tercero, el filosofar original se da cuando se rompe el velo bajo el cual vivimos ordinariamente la vida; y cuarto, como la filosofía es indispensable al hombre está todo el tiempo presente: en los mitos, en los refranes, en las ideas y creencias políticas, etc. Jaspers es categórico: no hay manera de escapar a la filosofía, incluso quien la rechaza posee una filosofía, pero sin ser consciente de ella (Jaspers, 1974: 17).

Esperamos haber cumplido con el propósito de esta reflexión, que no es otro que señalar que pretender enseñar una filosofía en el sentido de transmitirla sería ir en contra de su propia naturaleza que la afirma como pensamiento propio que exige problematización, reflexión e interioridad. Porque, como señala Walter Kohan: "Transmitir una filosofía desde fuera es como matarla desde dentro". Por lo tanto, una verdadera filosofía de la educación no puede ser pensada desde afuera, ya que la educación entendida como laboratorio de la teoría filosófica sólo puede ser práctica reflexiva y problematizadora de la realidad educacional que nos afecta. Y si hacer filosofía de la educación es practicarla, entonces su práctica no puede ser más que una práctica colectiva, porque nos educamos con los otros y por los otros.

Finalmente, todo educador posee una filosofía de la educación, aun sin ser consciente de ella, pero que al ser entendida como una práctica puede ser pensada desde su experiencia y a partir de los problemas que surjan en ella, ayudándole a comprender mejor las prácticas educacionales en las que interviene y a liberarlo de aquello que lo tiraniza de esas prácticas.

Notas

[1] Versión taquígrafa de la conferencia pronunciada en el aula mayor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

[2] Como parte de su vasta producción sobre el tema, podemos citar: *Mi credo pedagógico* (1897), *La Escuela y la Sociedad* (1899), *El Niño y el Currículum* (1902), *Democracia y Educación* (1916) y *Experiencias y Educación* (1938). Aparte de estos li-

bros, nos han quedado del autor innumerables artículos sobre el tema y digresiones muy pertinentes de otros libros que no versan primordialmente sobre educación.

[3] Se reconoce a John Dewey como uno de los primeros en utilizar el término de Filosofía de la Educación, sin embargo, es preciso señalar que, dentro del contexto de resignificaciones de la filosofía que se propone llevar a cabo, entiende más bien a la filosofía de la educación como *La Filosofía*, es decir, como la teoría general de la educación.

[4] Esto lo afirma Walter Kohan en su texto *Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales* (1998), donde se propone argumentar a favor de la filosofía como una práctica teórica que cumple una función de resistencia y liberación.

[5] Sin embargo, en la tradición filosófica, muchos de los grandes filósofos han hecho de la reflexión filosófica sobre la educación su preocupación: Platón, Kant, Hegel, Rousseau, Montaigne, entre otros. Un caso aparte lo constituye Dewey quien, considero, corrió la suerte de mi amigo, pues al pasar a la historia como filósofo de la educación se le ha dado poca atención a los textos en que aborda otros problemas filosóficos. Algunos filósofos contemporáneos como Deleuze, Foucault, Derrida y Agamben, aunque no se dedican plenamente a la reflexión filosófica sobre educación, sí aportan conceptos y categorías importantes para pensarla.

[6] Guillermo Obiols, en *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía* (2008), se propone una revisión histórica para identificar los problemas cruciales de la enseñanza de la filosofía.

[7] Para Kant, la interpretación histórica más verdadera es necesariamente a la vez un filosofar propio (Jaspers, 1978).

[8] Alejandro Cerletti (2015) señala que las prácticas institucionalizadas de enseñanza de la filosofía producen relaciones administrables que se organizan bajo la lógica de la reproducción, la repetición y la continuidad, dando escasa oportunidad para el pensamiento, el cual resulta del encuentro entre personas, saberes, experiencias y deseos.

[9] Idea presentada por Walter Kohan en una entrevista publicada en la revista *Paralaje* y realizada por Mariela Ávila y Tuillang Yuin, en el año 2011.

[10] Filósofo aplicado que ha difundido alrededor del mundo las prácticas filosóficas, autor de numerosos libros entre los que se destacan *El diálogo en clase* (2008) y *Filosofar como Sócrates* (2011). En 1995 fundó el Institut de Pratiques Philosophiques (Instituto de Prácticas Filosóficas) para formar filósofos prácticos y para organizar talleres de filosofía en distintos lugares: colegios, centros culturales, centros de mayores, prisiones, centros sociales, etc. Es uno de los autores del informe de la UNESCO: "Filosofía, una escuela de libertad".

Referencias

Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006). "Pensar la educación desde la experiencia". *Revista portuguesa de pedagogía*, Año 40-1 <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>, [Consulta: 22 de agosto de 2016].

Caso, A. (1922). *El problema filosófico de la educación.* Humanidades [La Plata, 1921], 3, 9-22. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1472/pr.1472.pdf>, [Consulta: 12 de septiembre de 2016].

Cerletti, A. (2015). "Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía". *Educação. Revista do Centro de Educação,* vol. 40, núm. 1, enero-abril, pp. 27-36 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892003>, [Consulta: 24 de noviembre de 2015].

Dewey, J. (2015). *Democracia y educación*. 5ª Edición. Madrid: Ediciones Morata.

Jaspers, K. (1978). *La filosofía.* México: FCE.

Kohan, W. (1996). "Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales". Ediciones Universidad de Salamanca. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3438/345>, [Consulta: 11 de noviembre de 2016].

___ (2003). "Un ejercicio de filosofía de la educación". *Revista Educación y pedagogía.* XV Núm. 36 <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5960/5370>, [Consulta: 28 de noviembre de 2016].

___ (2011). La filosofía puesta en situación educativa. Entrevista de Mariela Ávila Y Tuillang Yuin, publicada en la revista *Paralaje*, v. 7, p. 191-200 <www.ofmx.com.mx/inicio/wp.../10/La-filosof+¡a-puesta-en-situaci+¦n-educativa.pdf>, [Consulta: 11 de noviembre 2016].

Ochoa, F. (1995). "John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación". *Revista Educación y pedagogía* Vol. 6 Núm. 12 y 13 <www.unav.es/gep/JohnDeweyFilosofiaDeLaEducacion.pdf>, [Consulta: 16 de diciembre de 2017].

Rancière, J. (2003). *El maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.

Filosofía práctica de la educación

Raúl Garcés Noblecía
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Educar es formarse a sí mismo
Hans-Georg Gadamer

El diálogo entre pensadores y pedagogos, estudiantes e investigadores sobre problemas formativos y didácticos, sus principios conceptuales y prácticas alternativas han dado lugar a un renovado interés por la filosofía de la educación como una disciplina específica, considerándola una orientación crítica teóricamente valiosa y socialmente relevante. Los ejes problemáticos de la filosofía de la educación sobre los cuales hay que reflexionar y discutir son un conjunto de ideas filosóficas y concepciones pedagógicas acerca de los procesos de formación en sus distintas facetas culturales y dimensiones sociales. De esta manera, resulta inevitable desde la perspectiva de una reflexión filosófica sobre la educación hacer, en primer lugar, un recorrido histórico de las diversas concepciones clásicas y algunos problemas contemporáneos sobre el sentido, los propósitos y los objetivos de la práctica docente, en segundo, analizar críticamente los distintos escenarios informales e instituidos, públicos y académicos para el ejercicio del aprendizaje y la enseñanza y, en tercero, evaluar los roles de género de los actores que participan en las prácticas didácticas y las dinámicas asimétricas que se encargan de reproducir esquemas sociales conservadores en los múltiples espacios escolares.

Siguiendo estos lineamientos, se ha intentado formular una crítica filosófica de los propósitos epistemológicos, intrínseco-conceptuales y los objetivos sociales, extrínseco-culturales de la formación educativa.[1] Diversas modalidades de diálogo interdisciplinar se han incorporado recientemente, lo cual ha generado un renovado espacio en la delimitación de los problemas filosófico-educativos al incluir las aportaciones conceptuales y los argumentos desarrollados por disciplinas como la antropología filosófica y la filosofía de la cultura, la pedagogía crítica y la filosofía política, la epistemología y los estudios de género, e incluso la filosofía de la tecnología.[2]

La inicial tradición filosófica preocupada por una exigencia universalista de fundamentación y sistematización que busca formular una reflexión general y decisiva sobre la educación se encuentra actualmente desplazada epistemológicamente por una reorientación y contextualización en su sentido práctico y aplicado; por una diversidad de enfoques y perspectivas hermenéuticas y comprensivas; una serie de planteamientos antropológicos situados y contextualizados; propuestas éticas y políticas con variados objetivos existenciales y emancipadores; así como propósitos concretos de transformación cultural y comunitaria alternativos.

Consideramos que la actual reflexión filosófica sobre el fenómeno educativo se encuentra conformada por una *pluralidad de planteamientos críticos* y un *conjunto de prácticas discursivas* que han logrado diseñar orientaciones teóricas y operativas para la formación académica de profesores y alumnos. Propuestas conceptuales y experiencias dialógicas animadas por la necesidad de educar ciudadanos más críticos y conscientes, responsables y comprometidos en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el replanteamiento de conceptos y prácticas sociales, culturales y académicas que paulatinamente transforman tanto a los estudiantes como a las instituciones y agentes educativos.[3]

Estas propuestas sobre el proceso educativo se inscriben en el horizonte de la denominada *filosofía pragmática*, es decir, en la configuración de un saber para la acción, de una propuesta didáctico-filosófica que nos invita a pensar las experiencias y las actuaciones de aprendizaje. Es por ello que las principales aportaciones actuales de la fi-

losofía práctica de la educación no se concentran únicamente en los planteamientos teóricos y especulativos, sino, además, en las diversas valoraciones críticas de las condiciones extrínsecas y los impulsos inmanentes en la intencionalidad del *acto de aprender.*

Tal valoración filosófica de las prácticas de aprendizaje nos remite al problema antropológico y cultural que considera estas modalidades de actuación como esfuerzos complejos y experiencias intersubjetivas que han dado lugar a todas las modalidades de sociabilidad existentes, ya sean informales o instituidas. Sus expresiones más recientes se tejen en las redes sociales instauradas por los entornos comunicativos y tecnológicos, que están conformando diversos entornos de aprendizaje simulado, abriendo a sus miembros a posibilidades alternativas y reinventando formas de participación compartida mediante la actualización de experiencias lúdicas y culturales, decisiones éticas y expresiones estéticas. Instaurando sociedades virtuales donde los ciudadanos logran redescubrir y configurar sus interpretaciones y conocimientos, reconfigurando las relaciones y aprendizajes que tienen consigo mismos y con los otros.[4]

Sostenemos que, en el contexto de las actuales condiciones sociales, las instituciones dedicadas a la formación de los ciudadanos en sus diversas vertientes profesionales han de considerar ampliamente la recuperación de las *virtudes y criterios éticos* involucrados en las modalidades de aprendizaje y enseñanza en sus distintos niveles. En este ensayo expondremos muy sucintamente lo que consideramos el *contenido práctico de la educación*, esto es, un conjunto de cuatro virtudes éticas materiales implícitas en las actividades docentes y las experiencias formativas: 1) el aprendizaje como práctica de la libertad, 2) la responsabilidad de género y actualización intercultural, 3) la formación desde la justicia, y 4) la afirmación de la dignidad humana frente a la comercialización de la educación. Consideramos que una reflexión filosófica sobre la educación no puede prescindir de la recuperación de un conjunto de virtudes materiales prácticas, es decir, *criterios de aprendizaje sensible y enseñanza racional*, que nos puedan servir de pautas didácticas y dialógicas que esclarezcan el sentido ético de muestras actuaciones críticas y formativas.

El aprendizaje como práctica de la libertad

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?
Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases.
No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando.
No aprendemos con él. Le imponemos un orden que él no comparte,
al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente,
porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda.
No las incorpora, porque la incorporación es el resultado
de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta,
un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinvención.
No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren
en este impulso democrático, con una educación de este tipo.[5]
Paulo Freire

Apoyados en la antigua tradición mayéutica y la orientación filosófica vitalista, algunos docentes formados en las disciplinas humanas y sociales han asumido la defensa de prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje como espacios dinámicos y momentos únicos para la comunicación dialógica; los juegos perspectivistas que invierten las interpretaciones; y el replanteamiento de aquello que eventualmente se llega a considerar incuestionable, objetivo y verdadero. Así, el permanente estímulo del aprendizaje mediante intuiciones y argumentos constituye en el proceso formativo un espacio espontáneo y abierto donde los participantes orientan diversas ideas y líneas de indagación filosófica, intentando formular argumentos alternativos que les permitan ampliar y profundizar sus experiencias.

Por ello, entre las acciones de aprendizaje tiene primacía formativa la *libertad de pensamiento*, experiencia singular, ejercicio y práctica irrenunciable para la conformación de sujetos críticos que impiden que sus comunidades académicas sean sometidas a la erudición especializada, la gestión de la competencia y la indiferencia social. La conformación de comunidades de aprendizaje dialógico y lúdico nos permite abrir espacios al pensamiento y la experiencia para ejercer la

creatividad de intuir y visualizar, reflexionar y formular ideas, dando lugar a nuevas sendas de investigación y alternativas para la reorganización del saber educativo.

Recuperando la concepción crítica de la teoría de la acción comunicativa y la ética dialógica para hacerla coextensiva a la filosofía práctica de la educación se puede considerar 1) a la práctica de la veracidad de los estudiantes como un principio ético para un aprendizaje ideal, eficiente y comunicativo –y replantearlo en el sustrato de las restantes pretensiones de validez para alcanzar aprendizajes, consensos y disensos didácticos liberados del mayor número de coacciones y condicionamientos posibles–; 2) la permanente corrección y actualización en el empleo adecuado de las estrategias didácticas y los medios comunicativos; 3) la interpretación y la comprensibilidad del sentido que se desea aprender y expresar; y 4) finalmente la formulación de la verdad del contenido enunciativo que se busca sostener y defender.[6]

Pretensiones cuyos propósitos formativos son el insistente fortalecimiento de las virtudes materiales de la autonomía y la igualdad en las acciones educativas, promoviendo entre sus integrantes la libertad y creatividad conceptual, la crítica y valor del saber emancipador y las prácticas coordinadas por el diálogo entre comunidades de culturas diferentes, puesto que sólo podremos lograr un saber educativo y legítimo cuando se orientan las pretensiones éticas comunes para alcanzar acuerdos sensibles y disensos razonables constituidos en la correspondencia entre la veracidad de lo aprendido y lo enseñado, entre la validez de lo comprendido y lo expresado, entre la corrección de lo argumentado y lo propuesto sinceramente a comunidades de aprendizaje distintas a las nuestras.

La libertad para aprender y el aprendizaje de la libertad constituyen procesos de formación tanto de profesores como estudiantes, que deben ser respaldados y garantizados por los diseños curriculares y las estrategias didácticas de los programas de estudio de inspiración emancipadora y democrática. Es necesario aprender libremente a pensar y criticar, reflexionar e interpretar, formular ideas auténticas y argumen-

tos consistentes frente a las instituciones y las estructuras que impiden que los sujetos superen las distintas modalidades de sujeción y dominio prevalecientes. Es decir, ejercer una autonomía formativa para poder expresar y pensar ante las diversas modalidades de censura instituidas y la libre organización en comunidades alternativas a las ya existentes. Impulsar la práctica educativa como ejercicio de la libertad de pensamiento sin padecer ninguna modalidad de discriminación y sin miedo a ser reprimido por las instancias políticas que limiten este ejercicio de aprendizaje independiente y comunitario. Se trata de construir en los distintos niveles educativos una actitud filosófica para el aprendizaje de la libertad y una formación ética como ejercicio práctico libre y justo que impulse modos de vida comunitarios y democráticos.[7]

La responsabilidad de género y la actualización intercultural

> *El feminismo indígena, para mí, parte de un principio, las mujeres somos, desarrollamos, revolucionamos con el objetivo de construirnos como una persona independiente que se forma en comunidad, que puede dar a los otros sin olvidarse de sí misma. Los principios filosóficos que yo recuperaría de mi cultura son la equidad, la complementariedad entre hombres y mujeres, entre mujeres y mujeres, y entre hombres y hombres*.[8]
>
> Concejala Quiché Alma López

La filosofía práctica de la educación contemporánea destaca como uno de los principales y problemáticos asuntos relevantes en la formación de las comunidades de aprendizaje, aquel que se refiere al respeto irreductible de las diferencias fisiológicas, la representación social de los roles de comportamiento, la construcción de las identidades culturales de género y la elección de las preferencias sexuales diferenciadas. Se trata de una reivindicación ética de la *responsabilidad de género* y el reconocimiento de la simetría interpersonal, esto es, la exigencia de un trato de equidad en

todas las modalidades de subjetividad construidas, sin distinción alguna por el rol e identidad de género conformado o cultural al que pertenecen.

La formación sensible y autocrítica de cada subjetividad y sus diversas expresiones en su capacidad para afirmar y dar respuesta a las preferencias éticas y sexuales constituye una de las principales cuestiones educativas que exigen la responsabilidad de asumir y reconocer las propias elecciones, deseos, inclinaciones y libertades. En el reconocimiento respetuoso y la enseñanza solidaria sobre tales prácticas cotidianas y diferenciadas resulta inaceptable reducirlo a la implementación formal o suplementaria que pueda encontrar solución estratégica anexando tales cuestiones éticas, prácticas y cruciales, deliberativas y decisivas a una asignatura académica o un curso formativo complementario en los currícula de los programas de estudio.[9]

La formulación de un conjunto de virtudes éticas en el aprendizaje de prácticas de género supone el respeto y afirmación a la multiplicidad de las diferencias y preferencias humanas y el derecho a las diversas formas creadoras de la identidad de los sujetos autónomos. Por tal motivo, se ha de procurar su actualización en el conjunto de las prácticas formativas y didácticas cotidianas, en el diálogo público sobre las diversos desencuentros intersubjetivos y en el reconocimiento de la diversidad y la libertad de las expresiones humanas para su convivencia afectiva e interpersonal. Las diversas instancias educativas tienen que comprometerse en impulsar la realización de investigaciones y diálogos, foros y encuentros para poder sondear la percepción social sobre los conflictos concretos e inadmisibles en los ámbitos de la interacción formativa.

Se tiene que insistir en la obligatoriedad ética del cumplimiento responsable y prudente de los comportamientos comunitariamente reconocidos y aceptados, regulando cualquier práctica de discriminación y descalificación preconcebida. Ciertamente, no se trata de impulsar una educación conservadora con un perfil moral o religioso, por el contrario, promover una formación autocrítica y comprensiva, es decir, sensible y razonable mediante la que se logre respetar la diversidad del género y las preferencias ético-sexuales. Una formación afectiva y reflexiva que supe-

re las diversas modalidades de intolerancia y discriminación moral que suelen ser socialmente aceptadas y reproducidas acríticamente.

Tal preocupación formativa es correlativa con la necesidad de ampliar la educación pública recuperando la experiencia y espíritu de las diversas comunidades originarias. Asumir el *compromiso social de actualización intercultural* para proponer alternativas y opciones a problemas inmediatos y concretos de cada una de las comunidades regionales y de todas aquellas geográficamente marginadas. Impulsar y ampliar paulatinamente una cobertura pública y gratuita de la formación educativa, recuperando la *sabiduría* de las diversas comunidades originarias, gestionando y distribuyendo las partidas financieras para construir aquella infraestructura necesaria para cubrir los diversos niveles escolares. Y de igual manera, conformar amplias redes de cooperación entre agrupaciones sociales y artísticas, gubernamentales e independientes, asociaciones civiles y privadas.

La reivindicación de los alcances de la *educación pública* y la recuperación del *saber comunitario* deben coordinarse con la aplicación de las tecnologías electrónico-digitales, logrando integrar a las comunidades y las recientes generaciones para paulatinamente motivar la conformación de comunidades autocríticas que consoliden la formación política, ética e intercultural de sus miembros. Asimismo, es importante incitar el diálogo entre las diversas comunidades y respaldar la contextualización cultural del saber, el aprendizaje simbólico y su actualización a través de afectos e ideas, recobrando la lengua cultural y los hábitos comunitarios, los convencionalismos solidarios y las costumbres empleadas para dar continuidad a la identidad antropológica de los grupos originarios en su esfuerzo por arribar a modalidades de socialización autocrítica e irrenunciable formación dialógico comunitaria.

Se trata de instituir una *formación cosmopolita* alejada de las discriminaciones social y moral sectarias ejercidas históricamente sobre las minorías concretas y olvidadas. La reciente atención y el vuelco de los educadores sobre los procesos de innovación y aplicación de tecnologías virtuales,

el diseño de proyectos formativos e interactivos y los tutoriales didácticos y pedagógicos audiovisuales tienen que recuperarse y emplearse en el contexto cultural situado para que las aplicaciones informáticas puedan resultar de mayor valor social y eficiencia educativa, dando prioridad a las necesidades regionales y culturales donde serán implementadas, de manera que se logre superar la mera simulación operativo-instrumental y las políticas tecnológicas comerciales que van pervirtiendo los ideales culturales y antropológicos, los valores estéticos y criterios éticos de las formas de sociabilidad comunitaria.[10]

La formación desde la justicia

Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado,
que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando.
Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación
de tantos que viven en un estado de desequilibrios
nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos
ante el grado de explotación global y la degradación ambiental
de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros
de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles
Peter McLaren

Una actitud equitativa espontánea y una disposición compartida son algunos de los rasgos virtuosos presentes y reconocidos en los procesos de enseñanza y las experiencias de aprendizaje. Conforman el espíritu olvidado que anima los programas y los proyectos educativos, las prácticas académicas cotidianas, las redes de investigación generadas y las comunidades de aprendizaje, vinculados con experiencias como la alegría, la generosidad y la disposición por alcanzar a los distintos grupos sociales y las comunidades originarias. Y puesto que ni la generosidad ni la justicia constituyen disposiciones naturales en las personas, ya que ninguno nacemos siendo ni desinteresados ni equitativos, es preciso formarnos en esas virtudes prácticas.

De este modo, la virtud de la *justicia* se alcanza formando sujetos altruistas que aprenden de esta valiosa experiencia humana a través de ejercicios desvinculados de actitudes egoístas e intereses lucrativos; de allí que tratándose de la formación educativa no puede reducirse a la prestación de un servicio que se pueda ofertar o venderse. Por el contrario, un sistema educativo responsable ofrece programas de aprendizaje sin buscar fines comerciales ni rentables, no busca fortalecer a los clientes o compradores potenciales, sino formar a la ciudadanía en correspondencia con las urgentes e ineludibles transformaciones sociales que se requieran. Las acciones y prácticas de generosidad y justicia nos permiten enfrentar razonablemente y superar en la práctica los pseudocriterios empresariales de competitividad y excelencia educativa al renovar nuestras responsabilidades comunes y afirmar nuestra voluntad de formar crítica y desinteresadamente.

Las comunidades de aprendizaje se encuentran comprometidas a conducirse bajo el principio solidario de la cooperación en todas las acciones que consoliden su cohesión interna y el respeto recíproco a mejorar las condiciones académicas y ciudadanas de sus miembros. Cada uno de los integrantes conscientes de cada una de sus responsabilidades culturales y académicas ha de ir conformando una amplia red de prácticas colectivas que contribuyan al mejor desempeño del cuerpo social y de las instituciones formadoras. Por tanto, se trata de formar ciudadanos que se vinculen siguiendo principios éticos relacionados con la protección y el ejercicio de sus capacidades sociales y facultades jurídicas, que mediante esta actitud ética de igualdad y solidaridad procuren defender las condiciones de los demás en el marco de lo justo y lo adecuado, del disfrute y la protección recíproca de sus derechos. Se trata de actualizar las virtudes éticas de cohesión y pertenencia a un colectivo humano, es decir, una actitud política solidaria que contribuya con la necesidad ética y comunitaria para dar consistencia y respaldo social a las instituciones educativas.[11]

El aprendizaje de las virtudes éticas que orientan a los miembros de las comunidades académicas ha de suponer prácticas conjuntas que promuevan la justicia y la corresponsabilidad en las diversas prácticas educativas, considerándola desde sus diversas dimensiones: 1) el cumplimiento como respeto a la legalidad; 2) la igualdad en las relaciones intersubjetivas; 3) la simetría distributiva; y 4) la práctica de la honradez. Ya que el aprendizaje y la colaboración en una comunidad educativa supone el acatamiento irrestricto de sus regulaciones y deberes explícitos; el trato y reconocimiento de igualdad de condiciones para todos sus miembros sin discriminación alguna; la gestión y redistribución equitativa de los instrumentos pedagógicos, sean materiales e intelectuales, para impulsar las actividades de las comunidades de aprendizaje.

La permanente práctica de virtudes éticas inspiradas en el ejercicio de la justicia impide el incumplimiento de criterios mínimos fundamentales de respeto y reciprocidad sobre los beneficios formativos que deberán acatar los sujetos implicados. Abre la posibilidad de actuaciones en circunstancias de igualdad y equidad dado el reconocimiento de consensos intersubjetivos y relaciones simétricas bajo condiciones de colaboración en la enseñanza y aprendizaje. Al ejercer la virtud ética de la justicia, los profesores investigadores y los alumnos respetan la autoría intelectual del saber, de los planes de estudio y las aplicaciones didácticas, de los instrumentos pedagógicos sin tener que apropiarse ni aprovecharse individualmente de estos. Coordinando consensos razonables para que sean protegidas y respetadas las mismas condiciones de equidad e igualdad en el diseño de planes de estudio y la propiedad teórica, el acceso al saber y el disfrute de los beneficios. Corresponsables de no beneficiarse del inequitativo acceso a la educación y la actualización tecnológica para lograr superar la brecha económica y formativa que configura condiciones sociales asimétricas y efectos cultuales desafortunados.

La dignidad humana frente a la comercialización de la educación

La escuela no es una empresa y la educación no es un negocio.
Cristian Laval

Las comunidades de aprendizaje suponen condiciones materiales mínimas que puedan favorecer la realización de las actividades formativas y de investigación, así como de espacios escolares y académicos cuya infraestructura tecnológica no invada ni ponga en riesgo la dignidad de profesores y estudiantes, la libertad de pensamiento e indagación responsable, una equitativa remuneración laboral y la multiplicación de redes de enseñanza y aprendizaje. La reafirmación de la virtud ética de la *dignidad humana* nos inspira en el reconocimiento de los vectores singulares e irreductibles de la formación ciudadana: la independencia del pensamiento creativo, la experiencia única del aprendizaje, el consenso y el desacuerdo discursivo, la conciencia autocrítica y la investigación contextualizada.

Al dignificar la formación se defiende la práctica escolar en todos sus niveles, ya que no puede reducirse ni condicionarse a meros criterios estratégicos ni operativos, comerciales ni meramente lucrativos. Al condicionar los espacios académicos a la mercantilización y la rentabilidad nos pone en camino de suprimir su función autocrítica y educativa, socialmente responsable. Siendo así, se desvalorizaría e irían anulando las experiencias existenciales y espirituales de aprendizaje, olvidándose su propia condición virtuosa y educativa, suplantándoles por una simulada y audiovisual actualización educativa, especializada, acrítica e irreflexiva.

Docentes, investigadores y alumnos son corresponsables al hacer cumplir y respetar las acciones autónomas y las diferencias subjetivas que impulsen la conformación de la dignidad propia y la autoproyección educativa. Su derecho al aprendizaje de las diferencias surge de un sentimiento intersubjetivo de consideración no sobre la sujeción a los recientes instrumentos didácticos ni sobre los últimos recursos educativos, sino por la autonomía de los actores, sus experiencias y la formación de sus

propias relaciones emocionales de aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje supone el respeto de los participantes mediante un sentimiento de reconocimiento por una comunidad de subjetividades a las que consideramos activas en una variedad de procesos afectivos y dialógicos.

Tal virtud respetuosa de la dignidad humana gravita en nunca denigrar a persona alguna, como tampoco considera que toda acción de aprendizaje e institución educativa pueda reducirse a un enlistado de datos de información con propósitos burocrático-administrativos que logran modos de sujeción indignantes para los educandos. De tal manera que nuestras comunidades académicas puedan superar los mecanismos de exclusión y discriminación, injusticia y desventaja; previniendo en toda situación disolver cualquier malentendido a través de la racionalidad dialógica y el esclarecimiento de los conflictos, colaborando en el reconocimiento de las diferencias en cada sujeto y en los otros.

Es irrenunciable seguir reflexionando y dialogar críticamente sobre el manejo indiscriminado de los conceptos y las nociones mercantiles en apogeo aplicados al campo formativo, ya que desvirtúan el significado ético y cultural de la educación e indagación académicas, entre los que reiteradamente son empleados y no suficientemente debatidos la competitividad y la excelencia educativas, el ser emprendedor del profesorado y los alumnos, el éxito empresarial como modelo para las instituciones universitarias y el liderazgo académico. Todos ellos, conceptos ausentes en la tradición crítica y humanista que se insertan irreflexivamente en el actual panorama empresarial educativo y social con el propósito de capacitar y actualizar siguiendo los objetivos instrumentales y rentables de las profesiones comerciales y las especialidades al servicio del consumo. Cuya función específica es adaptarse a un campo social delimitado por la esfera de su necesidad laboral y la urgencia de profesionistas provisionales y emergentes. Es ante esta insistencia de reducir los programas educativos a la conformación de perfiles especializados, profesionales irreflexivos y acríticos, que resulta necesario e inevitable recuperar y consolidar una serie de virtudes materiales e ideales éticos para reorientar la formación crítica y filo-

sófica de los ciudadanos, correlativas a la responsabilidad cultural y solidaridad social que se espera de ellos.

Reflexiones finales

En los intentos de la filosofía de la educación por formular una reflexión y una valoración crítica sobre su *contenido práctico*, esto es, un conjunto de *virtudes materiales*, sus implicaciones y consecuencias éticas involucradas en las diversas prácticas formativas, se busca incorporar, en cada uno de los miembros integrantes de las comunidades de aprendizaje, actitudes y disposiciones que orienten la crítica emancipadora en las diversas actuaciones de la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la investigación educativa. La determinación de las *virtudes éticas de la educación* no supone la preexistencia de ciertos valores morales ni creencias religiosas ya establecidos que nos permitan discernir entre lo está bien y lo que está mal para la descripción de los fenómenos educativos que aborda. Por ejemplo, en el empleo de las innovaciones didácticas y tecnológicas, se trata de condiciones materiales recientes que pueden ser incorporadas a las experiencias formativas reconociendo prudentemente sus implicaciones y responsablemente sus consecuencias. De tal manera que los profesores e investigadores y los estudiantes tendrán que reconocer pautas de corresponsabilidad y principios razonables de actuación virtuosa que cumplan eficientemente en sus respectivos espacios académico-formativos.

Así, en tales acciones educativas los miembros de las comunidades de aprendizaje se coordinarán para ir previendo las implicaciones involucradas en las prácticas de aprendizaje realizadas, integrando condiciones éticas mínimas para razonar en común sobre sus riesgos y oportunidades, sus límites y alcances, ya que las virtudes éticas nos permiten en el ámbito educativo prevenir y anticipar los efectos óptimos y los problemas surgidos en su planeación. Esta actitud prudente correlativa a la

virtud de precaución nos permite anticiparnos sobre las consecuencias insospechadas en la actualización de sus tareas educativas, la determinación de los más adecuados recursos pedagógicos, y los más óptimos medios didácticos, cuyo objetivo es lograr el cumplimiento satisfactorio de los proyectos y objetivos previstos. Constituye un desafío para lograr consensos y disensos sobre la vigencia de medios conocidos y alternativos para alcanzar los propósitos prácticos, mostrando las estrategias didácticas más justas y razonables para lograr completarlas. Obviamente, no se trata apostar por la rentabilidad ni del beneficio lucrativo en la elaboración de los proyectos y planes educativos, sino del aprendizaje prudente, el intercambio dialógico y la comprensión autocrítica como dimensiones fundantes de las prácticas formativas.

Una filosofía práctica de la educación no puede dejar de inspirar el diálogo ineludible sobre los principios filosóficos y éticos, antropológicos y culturales de las ideas y conceptos concernientes al aprendizaje autónomo y comunitario, la enseñanza crítica y las experiencias dialógicas. Los profesores e investigadores, los estudiantes no pueden dejar de reivindicarse a sí mismos una permanente valoración autocrítica de los supuestos epistemológicos y las virtudes éticas inherentes en la configuración y ejercicio de las experiencias de aprendizaje. Concepción formativa que será replanteada al confrontarla al contexto social y cultural de los distintos instrumentos didácticos, tecnologías emergentes y planes de estudio. Reafirmando los criterios éticos y las pautas críticas en la reflexión sobre las alternativas e iniciativas empresariales generalizadas que actualmente se encuentran remplazando acrítica e irreflexivamente a las auténticas virtudes éticas y los criterios prácticos en la formación ciudadana.

Resulta inevitable continuar la reflexión y el diálogo desde una perspectiva filosófica de la educación sobre el conjunto de actitudes académicas, ideales sociales y virtudes éticas que puedan orientar las pautas prácticas para las diversas modalidades de la formación escolar e informal: el aprendizaje como práctica de la experiencia de la

libertad; la actuación responsable de género en la práctica cotidiana y académica; el compromiso irrenunciable de justicia social en la indagación científica y tecnológica; la formación crítica y humanística emancipadora; la recuperación de la pluralidad cultural y artística; y finalmente, el compromiso político e intercultural con los distintos actores de nuestra diversa y compleja sociedad.

Notas

[1] Entre los primeros intentos por formular una filosofía de la educación reconocida académicamente destacan los esfuerzos surgidos durante la década de los 60 en la Universidad de Londres a cargo del *Institute of Education.* Encabezado por R.S. Peters y un grupo de filósofos analíticos que sometieron a discusión diversas prácticas y conceptos vinculados con experiencias de aprendizaje y enseñanza, autoridad y adoctrinamiento escolar, la argumentación y la creatividad discursiva. Concebían esta tarea en la convergencia de reflexiones éticas y sociales, lingüísticas y políticas. *Cfr.,* Peters, R.S, *Filosofía de la educación*. FCE, México, 2004, p. 56.

[2] *Cfr.,* Amilburu, M. G., García Gutiérrez, J.*, Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Narcea, Madrid, 2012.

[3] Díaz Genis, A. y Garay, G., *Filosofía de la educación. Tradición y actualidad*, Ed. Appriss, Curítiba Brasil, 2015.

[4] Stiglitz y Greenwald, *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Ed. Crítica-Paidós, México, 2014, p. 467.

[5] Freire, P., *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid, 1976, p. 93.

[6] *Cfr.,* Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus, Madrid, 1987, p. 493.

[7] *Cfr.* Hurtado, G., *México sin sentido*, Ed. Siglo XXI, México, 2011, p. 68.

[8] Citado por Vázquez, N., *Perspectiva de Género e Identidad Cultural en el mundo indígena: documento de estrategia para el trabajo de Mugarik Gabe con Pueblos Indígenas*, Bilbao (no publicado), 2003.

[9] *Cfr*. Romero Izarra, G., *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto filosofía para niños y niñas en el clima social del aula*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 2005.

[10] *Cfr.*, Bilbeny, N., *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Gedisa, Barcelona, 2002, p. 178.

[11] Olivé, L., *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, UNAM, México, 2004, p. 132.

Referencias

Amilburu, M. G., García Gutiérrez, J., *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Narcea, Madrid, 2012.

Bilbeny, N., *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Gedisa, Barcelona, 2002.

Díaz Genis, A. y Garay, G., *Filosofía de la educación. Tradición y actualidad*, Ed. Appriss, Curítiba Brasil, 2015.

Freire, P., *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid, 1976.

Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, Madrid, 1987.

Hurtado, G., *México sin sentido*, Ed. Siglo XXI, México, 2011.

Laval, C., *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública,* Paidós Ibérica, Barcelona, 2004.

McLaren, P., *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI Editores, México, 1994.

Olivé, L., *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización,* UNAM, México, 2004.

Peters, R.S., *Filosofía de la educación*, FCE, México, 1977.

Romero Izarra, G., *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto filosofía para niños y niñas en el clima social del aula*, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2005.

Stiglitz y Greenwald, *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Ed. Crítica-Paidós, México, 2014.

Vázquez, N., *Perspectiva de Género e Identidad Cultural en el mundo indígena: documento de estrategia para el trabajo de Mugarik Gabe con Pueblos Indígenas*, Bilbao (no publicado), 2003.

II. La formación filosófica

Sócrates, ¿precursor de la pedagogía?

Vannya Isabel González Nambo
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

Cierta tradición humanística reconoce a Sócrates como el padre de la praxis didáctica de la filosofía. Incluso es reconocido por la tradición popular e identificado por la paradójica expresión "Sólo sé que no sé nada", por la invención del concepto y del método denominado Mayéutica. Además, se sabe que fue preceptor de Platón y oponente de los sofistas, al igual que era atrayente por su enigmática atopía y su singular manera de conversar. Sin embargo, hablar de este pensador es un tanto polémico e incierto, puesto que se entrelazan el mito y la anécdota, cubriendo el rastro que nos llevaría al develamiento de Sócrates, dado que no está bien demarcado en qué momento habla éste y en cuál discurren sus coetáneos, quienes fungieron como seguidores, propagadores, intérpretes y recreadores de la leyenda, como fueron Jenofonte, Aristófanes, Diógenes Laercio, entre otros, pero sobre todo, Platón. Tal situación fue ocasionada por el singular carácter socrático de enseñante ágrafo, no precisamente por ser iletrado, sino debido a que se deleitaba más con el diálogo que con la escritura. Dicho pensador nos legó, no obstante, un acervo que sigue vivo luego de su muerte en el año 399 a.C.

Este ateniense resultó ser también precursor de la pedagogía, lo cual puede rastrarse en los vestigios que han sobrevivido de su trabajo. En ellos quedaron huellas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que

utilizaba. Sócrates desarrolló variados recursos y estrategias que se replican hoy en conceptos novedosos como "aprender a aprender", "andamiaje cognitivo", "proceso elicitado" y otros. No podemos dejar de evidenciar que los contextos son enormemente distintos; sin embargo, el espíritu socrático sigue vigente con su tendencia de guiar a los hombres a la verdad a través de la reflexión, el razonamiento y la introyección. Esto último es lo que se quiere resaltar en este trabajo, pues aun cuando el contexto socrático ya no existe, la esencia de la educación humana no ha cambiado, puesto que el hombre sigue indagando respuestas acerca de mundo que le circunda, tanto natural como social, y sigue practicando los procedimientos inaugurados por Sócrates en una época que quedó marcada para siempre en la historia de la humanidad: el periodo clásico o antropológico de la filosofía griega.

En el siguiente ensayo se mostrarán y analizarán algunas propuestas e ideas pedagógicas que se aplican en la didáctica actual. Con ello se pretende evidenciar que ellas ya se encontraban en la pragmática del pensador griego. Pese a que los contextos son distintos, la intención de formular y delimitar conceptos que nos conduzcan a la verdad sigue presente, y ello es lo que pretendió nuestro pensador. La vía para este camino será retomar vestigios de diversas procedencias pedagógicas y educativas que son vigentes. Se recuperarán conceptos de fuentes distintas para equipararlos con la praxis socrática y revelar que dichas concepciones ya se encontraban presentes en el quehacer del "moscardón ateniense", aunque estas últimas, valga mencionarse, se enlazaban con un ideal de "vida buena", de eudemonía, en el cual el sujeto necesitaba saber cuál era su papel en su sociedad y nunca debía olvidar su relación con los otros, pero sobre todo, jamás debía perderse de vista el objetivo del perfeccionamiento moral y racional del ser humano.

I. ¿Para qué educar?

En nuestro contexto, solemos considerar que la educación se imparte en instituciones expresamente creadas para la instrucción. La finalidad con ello es la obtención de un certificado que avale la posesión de conocimientos específicos, necesarios e indispensables para poseer el estatus de "apto" e ingresar al mundo laboral. Podemos muy bien cuestionar semejante postura, puesto que la función formativa y social de la educación debe trascender el objetivo económico, ya que fuera de éste se encuentra localizado el mundo de "la vida real", en el que están insertos los otros y que no es sinónimo de una mera acumulación de datos.[1]

Reflexionemos, para iniciar, la categoría de 'Cultura'. Literalmente significa 'cultivo, cuidado, crianza', y remite al desarrollo humano que le ha permitido a nuestra especie pervivir por milenios. Tal concepción nos transporta a las condiciones que habilitaron a nuestra especie para sublimar sus nociones de la *physis* y así, transformarlas en una segunda naturaleza y desarrollar una representación simbólica del mundo. Fue de esta manera que tuvieron su génesis las instituciones en sus diferentes vertientes y con objetivos específicos, puesto que la cultura permitió el nacimiento y devenir de diversas áreas en las que se hacen patentes las capacidades de creación del espíritu humano, tales como el desarrollo y mantenimiento de la salud, el desarrollo de lo lúdico, las manifestaciones creativas y emocionales, los credos, los dispositivos racionales y conceptuales para entender y estudiar el mundo, el desarrollo de artefactos para facilitar la vida, entre otros. En la misma cultura convergen dichas capacidades.

De la concepción previa de 'Cultura' se desprende otra muy relevante, que es la de 'Educación'. Ésta trata de la acción de *educar.* Esta importante categoría proviene del vocablo latino *ducere* que, al igual que todas sus variantes (educador, educando, ducto, inducción, deducción, docente…), posee el sentido de llevar, guiar, conducir, acompañar y llevar a término. Educar es la acción cultural de transmitir a las

nuevas generaciones el mundo simbólico en el que nacieron, en el que están insertos, una peculiar forma de captar e interpretar el cosmos, de profesar la religiosidad y las posturas metafísicas, de manifestar una determinada práctica de posturas morales y la capacidad de implementar nuevas posturas éticas, de comunicación con los otros, de inventar el esparcimiento, de crear relaciones de manejo y control de la sociedad, en fin, las formas en que vivimos y morimos. El aprendizaje y la enseñanza son los medios por los cuales se garantiza la socialización de aquello que constituye una tradición; sin la educación no habría continuidad, historia ni tradición. La concepción de educar no es la misma en todos los tiempos, pero su función sí.

En algún momento la acción de educar dejó de contemplar esta visión totalizadora, unificante de la realidad. Llegó un momento en que se dejó de lado su objetivo social y comenzó a identificarse con la acumulación de conocimientos; se transformó en una actividad que distinguía entre lo objetivo y lo subjetivo, el yo y el otro, y dejaron de plantearse y desarrollarse lazos efectivos en términos de comunidad; por el contrario, surgió un exacerbado individualismo, en el que el educador se convirtió en un profesional cuyo objetivo es la transmisión de datos específicos que contribuyan a la continuación de un sistema en el que el sujeto ya no cuenta como persona, sino como un engrane de una gran maquinaria, dirigida por el Estado.

Fernando Savater nos ayuda a comprender cómo es que pensamos la educación en nuestro tiempo. Nos dice "*el proceso educativo puede ser informal (…) o formal*".[2] De aquí se deriva un dato importantísimo: para nosotros la educación ya no es un todo, la experimentamos como una dicotomía, la hemos fragmentado en informal (la que se da la mayoría del tiempo en la sociedad, en contacto con los otros, donde aprendemos valores y a ser "personas") y formal (la que se proporciona en las escuelas, en las que se ofrece "instrucción", para garantizar ciertos parámetros requeridos en la adultez y conseguir nuestra inserción en la vida laboral, para lo cual nos "certifican"). La problemática es, como

el mismo Savater explica, que estas tajantes divisiones solo causan problemas, pues la labor educativa se escinde, dejando, por un lado, la educación (la informal) y por otro, la instrucción (la formal), pese a que se requiere que ambas vayan a la par[3] en vistas a la formación de un ser humano "integral", completo.

En un contexto muy distante, Sócrates no tuvo que encarar dicha escisión. El individuo no distaba mucho de ser una unidad, ya que el creyente, el ciudadano, el estudioso, el padre o el hijo no eran entidades separadas, escindidas como ocurre hoy. La tarea de Sócrates, de acuerdo con lo plasmado por Platón en la *Apología,* era propiciar un mejoramiento en la vida de sus conciudadanos, que ellos llegaran a un ideal de perfección a través del "cuidado de sí" en un momento en que el éthos y la episteme aún no se habían escindido,[4] uno en el cual la filosofía es dada a luz como "un modo de ejercer el pensamiento para vivir, para considerar, y eventualmente transformar, el modo como vivimos, para pensar (…), en voz alta, con otros en la *pólis*".[5] En nuestro entorno, asistir a una institución educativa no nos proporciona el acceso a un ideal del ser humano o a una conciencia colectiva, por lo cual nuestro nexo con la comunidad se ha roto. Se requiere educar para transmitir el mundo y transformarlo.

II. Sócrates y su ideal de educar

Partamos de la base de que la educación posee dos vertientes. De ellas, nos interesa la instrucción o educación formal. ¿Caben los métodos y enseñanzas de Sócrates, desarrollados para la vida colectiva y social, que fueron incluso un "mandato divino", entrar en la educación formal?

En el periodo presocrático los filósofos tuvieron discípulos, pero educar no fue su interés. Caso contrario, ésta fue una de las preocupaciones del ateniense, quien incentivó entre sus seguidores la práctica del cuidado de sí, del perfeccionamiento humano, cual lo expresó Platón en la *Apología de Sócrates:*

> He aquí de qué manera hablaré a los jóvenes y a los viejos, a los ciudadanos y a los extranjeros, pero principalmente a los ciudadanos (…); porque es preciso que sepáis que esto es lo que Dios me ordena y estoy persuadido de que el mayor bien que ha disfrutado esta ciudad es este servicio continuo que yo rindo al dios. Toda mi ocupación es trabajar para persuadiros, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento.[6]

Puede ser que exista duda sobre el verdadero objetivo que Sócrates perseguía con su trabajo, pero parece que Platón no fue el único que sustentó tal visión de su mentor, como demostró Diógenes Laercio:

> Conociendo que la especulación de la Naturaleza no es lo que más importa, comenzó a tratar de la filosofía moral, ya en las oficinas, ya en el foro; exhortando a todos que inquiriesen qué mal o bien tenían en sus casas.[7]

De igual manera Aristófanes, quien, a pesar de sentir animadversión por él, le dedicó *Las Nubes* para hacer escarnio de su persona, reafirmando el dato antes mencionado:

> Coro: (…) ¡sacerdote de las naderías más sutiles!, explícanos lo que quieres. Pues a ningún otro de los eruditos de hoy en día en temas celestes atenderíamos, excepto a Pródico (…) porque caminas con paso arrogante por las calles, lanzas miradas de reojo, soportas descalzo muchas cosas desagradables y presumes a costa nuestra. (…) A tu puerta se sentará siempre mucha gente, deseosa de comunicarse contigo y entablar diálogo para consultarte asuntos y pleitos de muchos talentos, materias dignas de tu caletre.[8]

De la misma manera, Jenofonte fue testigo:

> Sócrates estaba lejos de ocultar sus sentimientos sobre la justicia, y además los manifestaba bastante por sus acciones, (…) no se dedicaba menos a formar a sus discípulos en la práctica de la virtud que a darles sus principios.[9]

En los pasajes anteriores podemos resaltar un tópico central. La propuesta del heleno era incidir en el ámbito vital de los individuos,

no solamente propiciar en ellos ciertos conocimientos, esto es, su objetivo era que el conocimiento tuviera un impacto real e incidiera de manera efectiva en la vida; la intención no era crear categorías separadas de la vida, sino categorizarla para que el sujeto llevara consigo la coherencia y se aplicara una correspondencia real entre la teoría y la práxis. Ello motivó que algunos de sus contemporáneos, como los estoicos, afirmaran que Sócrates había bajado la filosofía de los cielos en que la mantuvieron los presocráticos, a la tierra, a la vida de las personas.[10] Además de lo dicho, Sócrates no cobraba y su trabajo era únicamente reflejo de su vocación, no como sustento. Su intención era coadyuvar a que sus conciudadanos "parieran" la debida comprensión, además de guiarlos al perfeccionamiento moral y, en general, disuadir a sus congéneres a incentivar la "vida buena", la eudemonía.

III. Estrategias didácticas socráticas

En los tiempos del pensador, siglo V a.n.e., no había escuelas como las conocemos ni sistemas educativos como los actuales. De la misma manera, tampoco existía la división entre educación formal e informal, y sin embargo, los procedimientos que este pensador inauguró tienen aplicación en lo que hoy llamamos educación formal o institucionalizada, en la cual han reencarnado los procesos socráticos a través de categorías pedagógicas que pretenden mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En seguida, centraremos la atención sobre las técnicas didácticas. En el cap. 5 *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*[11] se ofrecen las siguientes estrategias para realizar el proceso de enseñanza: se deben establecer objetivos, realizar resúmenes de la información relevante a abordar, así como organizar previamente la información, y usar ilustraciones; además, es necesario recurrir a analogías, pistas topográficas o discursivas, mapas conceptuales, re-

des semánticas y estructuras conceptuales. Los tecnicismos aludidos hacen referencia a prácticas que de facto se desarrollan en el contexto áulico, y equivalen a los procedimientos, explícitos o no, mediante los cuales "tejemos" la información nueva en una red de significados. En otro punto, si tuviésemos que expresar en lenguaje sencillo qué es el aprendizaje significativo, debiésemos responder que es la integración de un conocimiento nuevo de manera vívida, real y plena, que se conecta a lo que ya sabíamos, para complementar nuestra visión del mundo. ¿Cuántas de las 'estrategias' mencionadas usó Sócrates? Salvo las cuestiones gráficas, todas. Verifiquemos. Cada conversación con este hombre tenía un tema distinto y su objetivo era llegar siempre a una definición clara, precisa y universal de ese concepto, aunque en ocasiones sus interlocutores no cedieran, verbigratia, *Eutifrón*, quien impidió el diálogo al exclamar "Así lo haré para otra ocasión, Sócrates, porque en este momento tengo precisión de dejarte".[12] Luego, en cada obra, siempre hacía recapitulaciones –o resúmenes o síntesis– de lo visto, para conectar la información adquirida hasta ese momento y por lo tanto, organizarla, aunque no existía un soporte material fuera de su mente, como una cartulina, un acetato, una presentación en PowerPoint o un pizarrón; asimismo, realizaba analogías o buscaba semejanzas a partir de lo conocido por su interlocutor (desde redes para pescar, caballos, oficios y más). En cuanto a los términos 'pistas topográficas', 'redes semánticas' y 'estructuras conceptuales', aluden al uso del lenguaje en cuanto a la coherencia, la fluidez y la adecuación del discurso.

Un aspecto que no ha sido abordado plenamente dentro de la pedagogía y que sí aplicaba Sócrates en su quehacer era el ejercicio lógico y racional del discurso. Este hombre era un lógico implacable, capaz de clasificar, refutar e identificar contradicciones y falacias en el momento de la conversación, quien, además de ubicar esos errores, pedía que fueran corregidos, e iba un paso más allá, pues empujaba a que la aplicación de un conocimiento se llevara al plano de la congruencia y la práctica de los valores, y que no permaneciera en el mero dato, cual

puede rastrearse, nuevamente, en el diálogo *Eutifrón,* hombre a quien Sócrates pidió la definición de los conceptos de Piedad y Santidad. Aquí, el filósofo le recriminó al hombre de los dioses que se desviara del tema y le instaba, una y otra vez, a señalar las características que ambas nociones debían contener como notas esenciales. Entre las técnicas socráticas, entonces, se encontraba el uso de recursos lógicos, que constituía el sustento del elencos mayéutico. Esto último coincidía con una de las acusaciones fincadas en su juicio: Sócrates transforma en buenos los malos argumentos.

Recientemente, por otro lado, la teoría pedagógica del "aprendizaje significativo" ha establecido el "proceso cognitivo elicitado", es decir, inducido o provocado. Este término alude a un proceso a través del cual el educando es guiado, paulatinamente, de niveles simples a complejos para acceder a un nuevo conocimiento. El término es un neologismo, el proceso no. Sócrates desarrolló el primer método filosófico-cultural y lo llamó *mayéutica*. Tal consistía en una serie de preguntas hechas al interlocutor con las que se creaba un proceso de argumentación-refutación que se extendía hasta que éste asumiera su ignorancia, la reconociera y buscara la verdad sobre el tópico en cuestión. Dicho método estaba constituido de tres niveles o partes, cada uno de los cuales cumplía una función determinada para acceder al objetivo: arribar a un nuevo conocimiento y que el interlocutor no solo modificara el ya poseído, sino que a la par lograra lo propio con su conducta y su vida. A estos tres niveles constitutivos de la mayéutica se les ha denominado *elencos.* El primero era el preámbulo, en el que se comprometía al otro para que participara en la conversación; se le cuestionaba sobre lo que daba por sentado y concluía cuando se daba cuenta que ignoraba el tema en cuestión. El segundo era la indagación o nivel de la investigación, en el que el otro realizaba un escrutinio de sus conocimientos previos para elaborar hipótesis y avanzar sobre aquello que ignoraba. El último era establecer una conclusión a partir de los datos obtenidos, ya aclarados y reflexionados. Como tal, cada parte carece de un nombre, sólo se alude a la función de cada una de ellas:[13]

Hipias, que le había escuchado, le dijo con tono burlón: "¡Cómo! Sócrates, ¿repites, pues, aún las mismas cosas que te he oído ya decir hace tanto tiempo? —Sí; siempre las mismas cosas y siempre sobre los mismos asuntos. En cuanto a ti, que eres un hombre tan sabio, ¿quizá no te explicas sobre los mismos asuntos siempre de la misma manera? —Seguramente, procuro no decir más que cosas nuevas. —Si se te hablase de lo que no sabes, ¿procurarías responder, ya de una manera ya de otra? O si se te preguntase si dos veces cinco hacen diez, ¿no responderías ahora como habrías respondido antes? —Sobre esas cuestiones, Sócrates, respondo como tú, siempre lo mismo; pero sobre la justicia, ni tú ni nadie podría objetar nada a lo que tengo que decir ahora. —¡Por Here! ¡Pretendes haber hecho un gran descubrimiento! No, yo no te abandonaré hasta que me hayas enseñado este admirable secreto que hallaste. —Y yo no te diré nada hasta que me hayas dado tu definición de la justicia; pues tu costumbre es mofarte de los demás, interrogar y molestar a todo el mundo, sin querer nunca tener consideraciones con nadie. —¿No sabes, pues Hipias, que no ceso nunca de mostrar lo que pienso sobre la justicia? —¿En qué términos la defines? —La defino, si no por palabras, a lo menos por acciones. ¿No hallas las acciones más convincentes que las palabras? —Mucho más; pues muchas gentes dicen cosas muy justas y cometen grandes injusticias; pero conformando a la justicia todas sus acciones, es imposible ser injusto. Veo, Sócrates, que tratas de esquivarme para no decir lo que piensas de la justicia. —Ve si esto te satisfará más: yo digo, pues, que la justicia es la observación de la ley. —¿Llamas, entonces, justo a lo que es conforme a la ley? —Sí. —No comprendo bien lo que llamas conforme a la ley y lo que llamas justo. —¿Conoces las leyes del Estado? —Sí. —¿Cuáles son? —Lo que los ciudadanos, de común acuerdo, han prescrito hacer o prohibirse. —Pues bien; el ciudadano que se conforma con estas órdenes es amigo de las leyes; el que no se conforma con ellas es su enemigo. —Eso es muy cierto. —De ese modo, el que está sometido a las leyes observa la justicia, y quien las resiste se hace culpable de iniquidad. —Sin duda. —El que observa la justicia es justo; el que no la observa es injusto. Por consiguiente, el que se somete a las leyes es justo, y el que las infringe es injusto. —¿Y cómo consideraremos buenas leyes y obligación seria el obedecerlas, cuando sucede frecuentemente a los mismos que las han dictado condenarlas y derogarlas? —¡Pues qué! ¿No ocurre a menudo que los Estados emprenden la guerra y hacen después la paz? —Sin duda. —Censurar a los que observan las leyes por razón de que pueden ser derogadas, ¿no es condenar también a los soldados que se mantienen en sus puestos y en buen orden, aunque deba hacerse una día la paz? ¿Desprecias a los ciudadanos que, en los combates, tratan de socorrer a su patria? —No, en verdad. —¿Has observado que Licurgo no hubiera hecho a Lacedemonia superior

> a las demás repúblicas, si no hubiera introducido en ella el mayor respeto hacia las leyes? ¿No se consideran como los más hábiles magistrados los que saben inspirar mejor a los ciudadanos la sumisión a las leyes? ¿Y no goza en paz de la mejor constitución la república donde aquellas son más reverenciadas? ¿No es la más invencible de las guerras? ¿Conoces, Hipias, las leyes escritas? —Sin duda, las que reinan en todos los países. —¿Dirás que son los hombres los que las han formulado? —¿Y cómo lo diría yo, si no han podido reunirse todos en un mismo lugar, y además no hablan una misma lengua? —¿Quién crees, pues, que haya formulado estas leyes? —Son los dioses los que las han prescrito a los hombres; y la primera de todas, reconocida en el mundo entero, ordena reverenciar a los dioses. En verdad, Sócrates, que se reconoce aquí la justicia de los dioses. Que cada ley lleve consigo el castigo del infractor, ¿no es la obra de un legislador superior al hombre? —¿Y crees, Hipias, que los dioses ordenan cosas justas, o que prescriben leyes extrañas a la justicia? ¿Y cómo le serían extrañas sus leyes? ¿Quién podría siquiera ordenar lo que es justo, sino los dioses? Lo que agrada a los dioses, Hipias, es por tanto al mismo tiempo justo y conforme a las leyes.
>
> Así, por su conducta y sus discursos, imprimía Sócrates cada vez más el amor a la justicia en el corazón de los que le trataban.[14]

Las partes de la mayéutica, el elencos, fueron elevadas a categoría de 'proceso cognitivo elicitado', esto es, 'proceso de conocimiento inducido'. La mayéutica fue el método que Sócrates aplicaba a sus conciudadanos con la firme intención de hacerlos mejores personas, para guiarlos a un conocimiento más profundo, mientras ponía en crisis los saberes que éstos creían poseer. Dentro de la pedagogía, ¿cómo se reformularon las tres partes del elencos mayéutico en la teoría del aprendizaje significativo? Fueron tratados como un proceso mediante el cual los conocimientos debían surgir de manera paulatina y afianzarse:

a) Activar o generar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas: objetivos o propósitos, preinterrogantes para establecer la directriz cognoscitiva.
b) Generación de expectativas apropiadas: actividad generadora de información previa o recurrencia a los conocimientos ya apre(he)ndidos.

c) Orientar y mantener la atención a través de preguntas insertadas, ilustraciones o pistas y claves topográficas o discursivas: desarrollo del conocimiento, investigando nuevos datos o perspectivas.
d) Organización más adecuada de la información que se ha de aprender: mapas conceptuales, redes semánticas o resúmenes, esto es, establecer una categorización de los nuevos datos y recategorización de los ya asimilados.
e) Potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la información a aprender: organizadores previos y analogías,[15] i.e., establecer un pensamiento analógico para potenciar la asimilación de los nuevos datos obtenidos, relacionando los previos, para dar paso al "aprendizaje significativo" y establecer una red de saberes reales, vívidos, congruentes, en los que no exista la escisión teoría-práctica.

Los incisos a) y b) corresponden al nivel 1 del elencos, c) y d) al segundo y e) es el último.

En un caso parecido al anterior, el autor estadounidense John Biggs[16] elaboró una complicada clasificación de parámetros para "detectar" la evolución de la comprensión y el aprendizaje. La llamó *Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Cada nivel está identificado con una cantidad definida de verbos, de acciones que equivalen a la complejidad cognitiva:

1. Preestructural: equivale a la absoluta falta de comprensión.

2. Uniestructural: corresponde a memorizar e identificar. Es el mínimo requerido para validar el proceso de aprendizaje.

3. Multiestructural: abarca las acciones de clasificar, describir y enlistar. Se relaciona con la comprensión de los límites que el individuo posee durante su proceso cognitivo.

4. Relacional: incluye aplicar, integrar, analizar y explicar. Relaciona datos, teorías, acciones y finalidades entre los datos.

5. Abstracto ampliado: aplica las acciones de teorizar, formular, generalizar, reflexionar y generar. Se trasciende lo tratado, ya que el

aprendiente crea interconexiones entre los conocimientos previos y los nuevos.[17]

¿A qué niveles llevaba el hijo de Sofronisco a sus interlocutores? De facto, se desenvolvía en todos los niveles, según este criterio, y oscilaba de uno a otro a necesidad. Si bien no le daba nombre a cada actividad que realizaba, a excepción de memorizar, el hijo de Sofronisco las practicaba todas. Se puede considerar su ejercicio como óptimo en tanto que la práxis mayéutica poseía un contenido y contexto vital, ya que se aplicaba a problemáticas reales que se encontraban inmersas en conflictos axiológicos, las cuales incidían de manera directa en los roles del individuo.

Ahora, analicemos algunas técnicas. Uno de los procesos más novedosos en la pedagogía se ha denominado "aprender a aprender". El objetivo es crear aprendices autónomos, independientes y autorregulados. Esto incluye autocontrolar el aprendizaje, teniendo conciencia de los procesos cognitivos que involucra el aprender, a la par de captar el sentido de la actividad realizada, además de planificar y examinar el conocimiento. Para ello, se usan estrategias de estudio, se valoran logros y corrigen errores.[18] ¿En qué sentido Sócrates "enseñó" el proceso de "aprender a aprender"? ¿Habrá sido capaz de crear aprendices autónomos, independientes y autorregulados? Parece que sí, algunos, entre ellos Platón y Jenofonte, aunque uno no iguala el genio del otro. Simplemente recordemos que después de su contacto con Sócrates, ambos crearon obras que no habían intentado antes, y las realizaron como tributo al hombre que tanto apreciaban. Su influencia se transformó en el aprecio de varios jóvenes aristócratas que lo emularon y examinaban, a su vez, a otros;[19] simplemente recordemos que las escuelas helénicas fueron de igual forma un eco de las enseñanzas y aprendizajes socráticos. ¿Habrá propiciado Sócrates la conciencia o reflexión del proceso interno realizado en el aprendizaje, esto es, la metacognición?

> Eutifrón: Por mí no tengo inconveniente en sentar que lo santo es lo que aman todos los dioses e impío lo que todos ellos aborrecen.

> Sócrates: ¿Examinaremos esta definición para ver si es verdadera o la recibiremos sin examen y habremos de tener esta tolerancia con nosotros y con los demás, dando rienda suelta a nuestra imaginación y a nuestra fantasía, en términos que baste que un hombre nos diga que una cosa existe para que se le crea, o es preciso examinar lo que se dice?
> Eutifrón: Es preciso examinar, sin duda; pero estoy seguro que el principio que acabamos de sentar es justo.[20]

El anterior es solo uno de la multitud de ejemplos que se pueden corroborar en los diálogos platónicos. Se puede muy bien cuestionar si realmente existe manera de probar que efectivamente sus seguidores comprendían el sentido de lo que su preceptor quería lograr a través de las prácticas a las que los sometía. Podemos sostener que en los diálogos se asentaba una victoria, puesto que el resultado conllevaba, si no una definición del amor, el deber, etc., sí por lo menos una noción de lo que no significaba el concepto en cuestión, al menos así es como nos lo hacen ver Jenofonte y Platón. Es digno de recordarse y enfatizarse el hecho de que Sócrates no proporcionaba una respuesta, sino que el cuestionado, el interlocutor, debía elaborarla y "darla a luz" de manera clara y precisa:

> Sócrates considera que no son los conocimientos contenidos en quien enseña los que deben ser transmitidos a quien aprende; por eso no enseña un conjunto de saberes sino que busca transmitir, en todo caso, una cierta relación con la ignorancia, con el propio pensamiento, con lo que merece mayor importancia. (…) Sócrates no transmite un saber sino una relación con el saber que se proyecta en la vida propia y en un modo de pedir cuentas a los otros sobre su vida. Múltiple positividad para quien aprende y también para pensar la relación pedagógica que, de esa manera, desplaza su eje de los contenidos de saber para los modos de vivir.[21] También vale la pena destacar lo que Sócrates no enseñaba: nada que esté fuera de su vida y de su forma de vivirla; no hay una doctrina, ni propia ni mucho menos de un tercero; no hay una instancia ajena al propio pensamiento que sería "bajada" didácticamente. La propia vida es la filosofía y su didáctica.[22]

Dejemos de lado las técnicas pedagógicas y pasemos a la planificación. ¿El ateniense habrá examinado y planificado la dosificación del

aprendizaje? A este respecto debemos aseverar negativamente, debido a que el ritmo del proceso era marcado de acuerdo con la problemática, al propio avance de la conversación, por lo cual no se obedecía a cuestiones externas, como un ciclo escolar, programas de estudio, unidades temáticas, etc. ¿Sería posible que en la didáctica socrática se hubieran usado estrategias de estudio, valorado logros y corregido errores, que es lo que se supone adecuado y debe estar incluido en la planificación de los saberes? En caso afirmativo, ¿sus discípulos habrían adoptado tales procesos como parte de su hacer? Gregorio Luri Medrano está convencido de que así fue. Explicó la manera en que varios allegados socráticos realizaron un movimiento que él llamó "transposición del socratismo". Dicha transposición significó que sus seguidores interpretaron y reformularon las ideas socráticas, llevándolas más allá de los planteamientos originales de su autor, llegando por ello a la reformulación. Entre estos seguidores había tanto apologistas, intérpretes como biógrafos, por mencionar a algunos, como Platón, Jenofonte, Euclides de Megara, Aristipo, Antístenes, Diógenes el cínico, Diógenes Laercio, Apuleyo, Plutarco y Clemente de Alejandría; no todos fueron coetáneos.[23] En el caso del más sobresaliente, Platón, no conocemos sus estrategias como tales, pero quedaron plasmados datos y procesos en los diálogos. ¿Platón valoró sus logros y corrigió sus errores? Si esto incluye una crítica o valoración de su "maestro", como ocurre en el diálogo *El Sofista*,[24] en el cual habla un extranjero y solo le falta decir que Sócrates era un sofista, sí, así es. Por otro lado, desde el medioevo existen clasificaciones de los diálogos platónicos en los que se hace explícita una "evolución" tanto de la temática, como del estilo, por ejemplo.

Volvamos la vista atrás al concepto de "metacognición".[25] Este proceso cognoscitivo incluye la conciencia de los propios procesos cognoscitivos, la autorregulación cognitiva o la determinación del ritmo de aprendizaje, al igual que visualizar la importancia de tener una estructura de estudio, además de la noción de cómo se producen y organizan los conocimientos. La metacognición consiste en propiciar

que el educando se dé cuenta de cómo aprende y qué método sigue. ¿Sócrates habrá tenido noción y conciencia de la metacognición? La respuesta es afirmativa, aunque se debe indicar que no con esa categoría. Él pedía estar alerta de lo que se hacía al desarrollar el método mayéutico: solicitaba definiciones, clasificaciones y regresaba al interlocutor hasta donde fuese necesario para que el proceso estuviera completo y fuera adecuado. Este pensador nunca se desempeñó en un aula, pero sus "estrategias" bien se pueden aplicar y se aplican de facto en ella. Valga mencionarse que este pensador también fue precursor del proceso conocido como "enseñar a pensar".[26] A través de la utilización de su método, la mayéutica, Sócrates ponía en práctica la ironía. Ella consistía en interrogar a su interlocutor, asumiendo la postura de ignorancia que le caracterizaba, es decir, afirmando no saber del tema en cuestión, interrogaba a sus interlocutores, a quienes trataba como sabios, para revelar su ignorancia de tal manera que, por boca de ellos mismos, el otro asumiera explícitamente que no sabía lo que había afirmado antes. Lo paradójico de este tópico es que precisamente, Sócrates, el maestro de la ignorancia, corregía, sin saber, a quienes decían ser sabios y les mostraba que no lo eran. Kohan vio en este recurso una bifurcación: la primera, la ironía como un estímulo para el pensamiento, superficial, y la segunda, más profunda, una que tenía sesgos metafísicos y que dirigía al diálogo hacia la *vía veritatis.* Kohan no olvida mencionar que la ironía era también un método.[27] El ateniense enseñó con su método irónico, parte de la mayéutica, que la ignorancia puede ser la afirmación que torna viable el saber, el pensamiento y la "vida buena".[28] El reconocimiento de la propia ignorancia es el inicio de la búsqueda del conocimiento.

Toquemos, en este momento, el tema de las actividades áulicas. Ronald Feo[29] nos explica que la 'secuencia didáctica' "son los procedimientos instruccionales y deliberados que realiza el docente" para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una forma de organizarla es mediante una serie de cuatro pasos, la cual incluye el inicio –una introducción u orientación preliminar–, un desarrollo –se

desahoga el conocimiento y ejecuta la actividad–, el cierre –conclusión de la actividad y aseguramiento del aprendizaje significativo–, y la evaluación. Estos cuatro niveles rememoran al elencos socrático, pese a que el último, la evaluación, no estaba contemplado como tal. Si Sócrates pensó en una manera de verificar lo aprendido y probar su aplicación teórico-práctica, eso tenía que ser la vida misma del sujeto, sus acciones y su mejora moral. Se desconoce si previo al método mayéutico se manejaba la secuencia didáctica de inicio-medio-fin, así como tampoco si el orden era el mismo. Lo que sí consta es que Sócrates lo 'institucionalizó' y Platón lo 'inmortalizó' en sus diálogos, lo que puede rastrearse en cualquiera de ellos y en las diferentes fuentes que existen del pensador: introducción, desarrollo y conclusión; preámbulo y aparición del problema, búsqueda del conocimiento y establecimiento del resultado. Hoy la manera de tratar con el conocimiento es simplemente reproducirlo; Sócrates, por el contrario, debió construir su parte.

Un científico de la ciencia del aprendizaje, Philippe Perrenoud,[30] dice que el profesor debe adaptar los materiales y medios para trabajar con lo disponible; además, es necesaria la retroalimentación para que el estudiante identifique sus fallos y sea capaz de mejorarlos. Dicho esto, señalemos que Sócrates aprovechó inclusive la visita de Eutifrón al tribunal para realizar su praxis, sin olvidar cómo retomaba las alusiones a objetos tan cotidianos y conocidos por su interlocutor, llevando su pragmática a un nivel apto para guiar adecuadamente a su interlocutor. Recuérdese el ejemplo de Critón. Otro de los planteamientos que las competencias solicitan es la creación del "conflicto cognitivo". Este equivale a poner en crisis los datos asumidos por el educando para que renueve y actualice sus datos, lo cual, nuevamente, Sócrates ya hacía. Adicionalmente, este concepto va de la mano con otra noción también reciente, como es la del "andamiaje cognitivo", la cual consiste en poner bases para que el estudiante llegue cada vez más lejos, partiendo de los conocimientos obtenidos, hasta que sea capaz de interpretar por sí mismo el mundo y desenvolverse en él de manera efectiva:

> Sócrates hace que sus interlocutores pierdan el piso y no puedan hablar más; problematiza una relación tranquila que tenían antes con su propio saber. Los otros ya no se sienten más seguros ni cómodos en el lugar en el que estaban. (…) Lo que Sócrates quiere que el alumno aprenda no es un saber de respuesta sino un dejar de saber lo que cree saber.[31]

La concepción de niveles a través de los cuales el sujeto podía ascender para investigar, comprender y llegar a la verdad, era un tema recurrente en la praxis socrática, de la cual sobrevivieron diversos vestigios, además de los canónicos diálogos platónicos.

IV. El modelo magisterial socrático

Ahora, analicemos qué requiere un "buen maestro" de nuestro tiempo. Entre los años 80 y 90 se desarrolló una investigación para identificar cómo trabajaban aquellos maestros capaces de influir a sus alumnos y cambiarles las expectativas de una profesión, la sociedad y hasta la vida. El resultado fue un libro titulado *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, de Ken Bain.[32] En la introducción "Definir los mejores", se encuentran los siguientes datos:[33] los mejores maestros logran que sus estudiantes alcancen un aprendizaje relevante e intenso; conocen su materia extremadamente bien; simplifican y clarifican conceptos complejos y cómo llegar a la esencia del asunto, tratan sus clases como esfuerzos intelectuales, parten de objetivos, pretenden crear un "entorno para el aprendizaje crítico natural", muestran confianza a sus estudiantes, tienen algún programa sistemático para poner a prueba sus resultados y hacen cambios pertinentes para hacer accesible el aprendizaje. El resultado de los "buenos maestros" serían los "buenos estudiantes":

> A Bain le gusta subrayar "el poder dinámico de la mente". Estos buenos estudiantes se consideran "únicos" y ven únicos a los demás, son capaces de detectar las buenas ideas de los otros y se atreven a desarrollar ideas propias que nadie más puede desarrollar de igual forma. "Y no necesitan aparecer como eruditos o sofisticados".[34]

Corroboremos estas ideas con las versiones que tenemos del hijo del cantero Sofronisco. Por cuestiones de espacio y tiempo, sólo referiremos al diálogo *Critón o del deber*.

Critón es la obra en la cual Sócrates está próximo a ver ejecutada su sentencia de muerte bebiendo la cicuta. Critón le pide a Sócrates que se fugue para que no enfrente la muerte: habla de su pena y la de sus amigos, recurriendo a la falacia *ad misericordiam* para obtener la aceptación del ateniense, y le expresa:

> La suma que se pide por sacarte de aquí no es de gran consideración. (…) Simmias de Tebas ha presentado la suma suficiente; Cebes está en posición de hacer lo mismo y aún hay muchos más. (…) A cualquier parte del mundo a donde tú vayas serás siempre querido (…). Te confieso, Sócrates, que me da vergüenza por ti y por nosotros tus amigos, que se crea que todo lo que está sucediendo sea debido a nuestra cobardía. (…) Es preciso tomar un partido y no hay que escoger, es preciso aprovechar la noche próxima.[35]

La respuesta es un rotundo no: "(…) tu solicitud es muy laudable si es que concuerda con la justicia; pero lo contrario, si se aleja de ella, cuanto más grande es se hace más reprensible. (…) Debes persuadirte de que yo no cederé".

Posteriormente, mantiene un diálogo con la Ley Ateniense en el que esta expone las ventajas y beneficios que le diera a lo largo de su vida:

> ¿No soy yo a la que debes la vida?¿No tomó bajo mis auspicios tu padre por esposa a la que te ha dado a luz? (…) ¿Llamarías a esto justicia, tú que haces profesión de no separarte del camino de la virtud? (…) Tú, que te alabas de ver venir la muerte con indiferencia y que pretendías preferirla al destierro, ahora, sin miramientos a estas magníficas palabras, sin respeto a las leyes, puesto que quieres abatirlas, haces lo que haría el más vil esclavo, tratando de salvarte contra las condiciones del tratado que te obliga a vivir, según nuestras reglas.[36]

Sócrates hace ver a Critón que su huida no sería justa; se lo explica y le da sus argumentos. A la par se explaya sobre aspectos relativos a las leyes en cuestión de su bondad y necesidad para la sociedad, mos-

trándole en nociones claras, coherentes y aceptables por qué la fuga no era adecuada. También lo hizo razonar y expresar por su propia boca lo indebido del hecho –"Así me parece"–. Siempre lo guió con amabilidad y respeto, y nunca perdió su objetivo: la fuga no debía ocurrir. Sócrates disuadió a Critón, quien concluyó "Nada tengo que decir". El filosofar a partir de Sócrates consiste en examinarse a sí mismo y a los otros.[37] Por ello, al ser llevado a analizar sus palabras y las acciones que proponía, acepta que no era lícito. En este mismo tenor, no debemos omitir un ejemplo que muestra el gran poder de disuasión que Sócrates poseía, y no precisamente a través de una logomaquia, sino con su vida, con su ejemplo y obras: el gran Platón. Sin Sócrates, Platón no hubiera sido el filósofo que fue, no hubiera dejado su molicie, alejado de la contemplación y la reflexión. Por lo anterior, indirectamente tenemos una deuda con Sócrates, quien canalizó a uno de los pensadores más importantes que la humanidad haya tenido. Una gran diferencia entre los grandes maestros de hoy y Sócrates es que el último no evitaba enfrentar la vida, mientras que los primeros tienen claro que no es su función, la cual se limita a difundir y transmitir el conocimiento, alejado de juicios morales y apreciaciones subjetivas. Sócrates realizaba más actividades que las asignadas al rol de "instructor", como enseñar la necesidad de problematizar la vida, volviéndola hacia sí misma.[38] De acuerdo con el estudio de Bain, Sócrates está a la altura de los mejores maestros universitarios, e incluso quizás su posición sería superlativa, dado que guiaba la coherencia pensar-decir-hacer:

> Nicias sabe que, frente a Sócrates, hay que justificar, dar razón de la propia vida, la pasada y la presente. Hay que ofrecer el *lógos*, poner la inteligencia a trabajar para dar cuenta de sí, para justificarse, y lo que hay que justificar es nada menos que una vida; se trata de dar razón de por qué se ha vivido de una manera y no de otra, por qué se ha vivido de la manera en que se ha vivido. (…) No se trata sólo de mostrarlas, sino de defenderlas, de considerar en qué medida tienen el valor con el que se presentan.[39]

Desde hace algunos años se discute un supuesto cambio de paradigma del educador y se le pide que no sea un maestro "tradicional", sino que ceda al alumno el lugar importante y le permita expresarse, hablar e investigar por sí mismo. ¿No equivale esto a regresar al paradigma socrático? ¿No era Sócrates quien instaba a sus seguidores a investigar, provocándoles una crisis cognitiva? ¿No era este "maestro" sólo guía, no guardián de la verdad absoluta? ¿No es acaso lo que Sócrates practicaba con sus conciudadanos, vía el método mayéutico? Él inquiría y conducía, justo lo que se solicita en nuestros días. Kohan retoma de J. Rancière la figura de Sócrates como un "maestro ignorante":

> No es porque ignore lo que enseña, en ninguno de los dos sentidos que esta expresión podría tener: porque no cree que sepa contenidos que alguien deba aprender y porque sabe su posición de ignorancia que quiere que los otros aprendan.[40]

En realidad, dicho paradigma del educador no es una propuesta nueva. Podemos apreciar que nuestro pensador estaba adelantado a su época en temas pedagógicos, ya que si tomamos en cuenta que actualmente la pedagogía existe como ciencia, ventaja de la que nuestro pensador no gozó, nos percataremos de que sus técnicas son precursoras de las actuales:

> [Sócrates] inventa (…) una filosofía irónica, método y sentido de un pensamiento que renuncia a ocupar el lugar del maestro pero que no renuncia a la pasión de propiciar aprenderes.[41]

> En efecto, lo que Sócrates rechaza es ocupar el lugar del maestro de un arte, cualquiera que ella sea, y junto a este rechazo establece un nuevo lugar de maestría, el de guiar a todos los otros, sobre el camino del *lógos,* a que cuiden de sí mismos y, eventualmente, también cuiden que otros cuiden de sí.[42]

V. Sócrates fuera de las aulas

Ahora, fuera del ámbito áulico, ¿cómo concebía Sócrates el proceso de educar? De entrada, las escuelas como las conocemos no existían. La Atenas socrática disponía de ciertas prácticas que constituían la paideia, enseñanza proporcionada a los hijos de los ciudadanos griegos y que abarcaban tanto aspectos físicos como intelectuales y culturales. A través de ella, los ciudadanos eran adoctrinados para integrarse a los roles que fuesen a desempeñar, los que dependían de su rango social, la labor a la que dedicarían sus vidas, etc., esto es, la educación no estaba masificada ni pensada para crear mano de obra, como acontece en esta época.[43] Queda claro que si bien Sócrates fue educado bajo dichos ideales, en su labor filosófica no los contemplaba con gran estima, puesto que, al ser llevado a juicio, este hecho constituyó parte de las acusaciones en su contra, ya que se le atribuía rechazar a los dioses de la polis, enseñar nuevas divinidades llamadas demonios, además de sobajar costumbres antiguas en las que la polis ateniense basaba su vida política, tales como la búsqueda del honor, la gloria y la fortuna:

> Atenienses, os respeto y os amo; pero obedeceré a Dios antes que a vosotros y, mientras yo viva, no cesaré de filosofar, dándoos siempre consejos, volviendo a mi vida ordinaria y diciendo a cada uno de vosotros cuando os encuentre: Buen hombre, ¿cómo siendo ateniense y ciudadano de la más grande ciudad del mundo por su sabiduría y por su valor, cómo no te avergüenzas de no haber pensado más que en amontonar riquezas, en adquirir crédito y honores, en despreciar los tesoros de la verdad y de la sabiduría y de no trabajar para hacer de tu alma tan buena como pueda serlo?[44]

Pese al cambio de enfoque socrático, la acción de educar en la antigua Atenas estaba cargada de un fuerte contenido social, político, al cual Sócrates agregaba un elemento personal, que en algún momento, al establecer la educación formal en nuestro tiempo, ya no está presente. La función socrática de ayudar a los conciudadanos a ser mejores

personas quedó atrás; no obstante, varios trabajadores y estudiosos de la educación han señalado la necesidad de esto:

> La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación.[45]

Se revive la concepción de que el aprendizaje tiene una función social, por lo tanto, no sólo debe ser objetivo ni enfocarse a la capacitación laboral. La educación es reconcebida como una célula dentro del organismo que es la sociedad, en la cual confluyen intereses individuales, pero de igual forma, colectivos. Recordemos así que la intención del ateniense, guiar a sus conciudadanos a una "vida buena", siempre fue concebida dentro del todo, del grupo social y no únicamente para una parte del individuo, es decir, no el conocimiento *per se*, sino en función de la comunidad, de la humanidad y de su perfeccionamiento, donde existía no solo una finalidad u objetivo social, sino hasta espiritual, que ahora se ha perdido de vista.

Conclusión

Es necesario considerar que Sócrates tuvo un importante rol dentro del periodo antropológico o clásico de la filosofía griega. Si bien él no se consideraba un "maestro" o "instructor" en ninguna de las áreas que se difundían de manera instruccional en la Atenas del siglo v a.n.e., propició saberes tan relevantes que llevaron a la creación de nuevas formas de ver y pensar el mundo, que, a través de la difusión de sus discípulos, le han valido para cierta parte de la tradición humanista el título de "Padre de la filosofía". Por mencionar solo una de sus aportaciones importantes, está el tema del alma y ésta como sede de las capacidades éticas y epistemológicas. A pesar de su enseñanza, la

actividad socrática no tenía como eje la transmisión de saberes, sino que iba más allá, en una actividad trascendente que lo llevó a convertirse en el paradigma del filósofo. Por ello, a pesar de que sus aportaciones en el tema de la enseñanza fueron relevantes, su actividad no debe ser vista solamente como el antecedente de la pedagogía, sino como parte de un proyecto mayor de vida, como era alcanzar un ideal de humidad que quedó de referencia para la posteridad.

En este texto se pretendió dar algunas muestras de cómo variadas prácticas pedagógicas actuales ya habían sido realizadas por el ateniense Sócrates. Si bien es cierto que no era completamente consciente de su hacer en cuanto a las técnicas, estrategias, secuencias didácticas y otros conceptos que ahora la pedagogía tiene bien definidos, sí es cierto que poseía una gran habilidad para llevar a la crisis conceptual, además de tener gran claridad en sus intenciones, pero sobre todo, tenía vocación, que es lo que falta en nuestros días. Actualmente la pedagogía se encarga de plantear los procesos más adecuados para la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; empero sólo lo hace en la educación formal, dejando desprotegida la parte informal. No se debe olvidar que hay infinidad de técnicas y se pueden inventar más, que aprendemos por ensayo y error y, como tal, los paradigmas cambian, pero es vital recordar que la educación no es solo datos objetivos, sino que abarca un sinfín de situaciones más complejas y vitales, como la convivencia civilizada dentro de la esfera política, la práctica de valores, el manejo de emociones y demás, que ya nuestro pensador planteó hace tantos siglos. Sería conveniente que nuestros pedagogos voltearan al pasado, y no para regresar, sino para rescatar modelos que fueron efectivos, contundentes y ayudaron a crear grandes naciones, que formaron para la posteridad nociones como las de "educación" o la misma de "humanidad"; sería bueno que usaran los desarrollos de su áreas para reinterpretar a los grandes guías, y traer a nuestro tiempo, con pleno uso de conciencia, las didácticas que fueron desarrolladas y aplicadas exitosamente hace más de 2000 años. Una buena opción sería revisar propuestas como la de Filosofía para niños,[46] que no solo aplica para

infantes, puesto que la educación formal se ha enfocado más en habilidades técnicas y cognoscitivas que en el desarrollo de las capacidades reflexivas, racionales, que son las que distinguen a nuestra especie. Por último, sería deseable reinterpretar a este gran personaje a la luz de los saberes actuales y reconocer el gran docente que fue, además de ser un verdadero precursor de la pedagogía.

Notas

[1] En teoría, esta es la intención que persigue el enfoque por competencias. Cfr. *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad,* publicado por el *Diario Oficial* el 26 de septiembre de 2008; *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato,* publicado el 21 de octubre de 2008 en el *Diario Oficial.*

[2] *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 27.

[3] *Ibid*, p. 47.

[4] Kohan, Walter Omar, *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2009, p. 67.

[5] *Ibid*, p. 15-16.

[6] Platón, *Diálogos*, México, Porrúa, 2003, p. 14.

[7] *Vida de los más ilustres filósofos griegos I*, Barcelona, Folio, 2002, p. 76.

[8] Aristófanes, *Las nubes*, España, Alianza, 2003, pp. 55, 61.

[9] *La vida y doctrina de Sócrates*, Valencia, Prometeo, s.a., pp. 144, 151.

[10] Cfr. Cicerón, *Tusculanas V,* 4, 10.

[11] Díaz Barriga Arceo, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 1999, pp. 1-4.

[12] Platón, *op. cit*., p. 55.

[13] *Cfr*. "The socratic elenchus: Method is all", en Vlastos, Gregory, *Socratic studies*, New York, Cambridge University Press, 1994, pp. 1-29.

[14] Jenofonte, *loc. cit*., pp. 144-150. La conversación fue seleccionada y sintetizada para traer a este momento lo relevante de ella.

[15] Díaz Barriga Arceo, Frida, *loc. cit*., pp. 4-5.

[16] John Biggs es un psicólogo especializado en investigación sobre los procesos de enseñanza, cuyas contribuciones se han enfocado a la innovación de la docencia universitaria. Uno de sus trabajos más importantes es el "Modelo de alineación constructiva".

[17] "Cap. 3: Formular y clarificar los objetivos curriculares", en Biggs, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2005, pp. 60-73.

[18] Cfr. Díaz Barriga, *op. cit*., p. 11.

[19] Kohan, *Sócrates, la filosofía y su enseñanza*…, p. 136.

[20] Platón, *op. cit*., p. 48.

[21] Kohan, *Sócrates: el enigma…,* p. 44.

[22] Kohan, *Sócrates, la filosofía y su enseñanza*…, p. 126.

[23] Luri Medrano, Gregorio, *El proceso de Sócrates. Sócrates y la transposición del socratismo*, Madrid, Trotta, 1998.

[24] *Vid*. Platón, *Diálogos V*, España, Gredós, 2000, pp. 313-472.

[25] Campanario, Juan Miguel, "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor orientadas al alumno", en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 18, Núm. 3, Madrid, Universidad de Alcalá, 2000, pp. 369-370.

[26] Véase Hargreaves; Earl; Ryan, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, España, Octaedro, 2000, p. 242.

[27] Kohan, *Sócrates: el enigma…,* pp. 29-30.

[28] Kohan, *Sócrates, la filosofía y se enseñanza…*, p. 121.

[29] "Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas", en *Tendencias pedagógicas*, Núm. 16, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Venezuela, 2010, pp. 221-235.

[30] "Cap. 3: Consecuencias para el trabajo del profesor", en *Construir competencias desde la escuela,* Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1999. Philippe Perrenoud es un sociólogo y antropólogo que ha estudiado muy de cerca los procesos pedagógicos con el fin de plantear la formación de docentes y estudiantes reflexivos. Este estudioso ha adquirido gran renombre a partir de sus aportaciones en el tema de las competencias.

[31] Kohan, *Sócrates: el enigma…,* pp. 97, 102.

[32] Barcelona, Universitat de Valéncia, 2007. Ken Bain es un profesor universitario de historia y educación urbana en la Universidad del Distrito de Columbia. Fue director fundador de varios centros de enseñanza y aprendizaje: el Centro para la Excelencia Docente de la Universidad de Nueva York, el Centro Searle para la Excelencia Docente de la Universidad Northwestern, el Centro de Enseñanza de la Universidad de Vanderbilt y la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario de Montclair. La obra mencionada fue una investigación de varios años, rastreando a los mejores maestros de EUA.

[33] *Ibid*, pp. 11-32.

[34] "El retrato atípico del mejor estudiante de Ken Bain seduce a la Universitat", https://elpais.com/ccaa/2014/11/19 /valencia/1416406102_897179.html, consultado el 29 de octubre de 2017.

[35] Platón, *op. cit*., pp. 29-30.

[36] *Ibid*, pp. 34-36.

[37] Kohan, Walter Omar, "Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención", *en Educação e Filosofia* no. 44, jul-dez 2008, pp. 115-139.

[38] *Ibid*, pp. 128, 132.

[39] Kohan, *Sócrates: el enigma…,* p. 55.

[40] Kohan, *Sócrates, la filosofía y su enseñanza…,* p. 136.

[41] *Ibid*, p. 46.

[42] Kohan, *Sócrates: el enigma…*, p. 58.

[43] *Cfr.* Acuerdos 442 y 444 de la SEP, los cuales formaban parte del *Plan Nacional de Educación 2007-2012,* en los que se establece como uno de los objetivos de la educación formal una adecuada capacitación para el trabajo.

[44] Platón, *Diálogos…,* pp. 13-14.

[45] McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, UNAM-Siglo XXI, 1986, p. 204.

[46] "El currículum de Filosofía para niños", en Lipman; Sharp, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones la Torre, 1998.

Bibliografía

Aristófanes, *Las nubes*, España, Alianza, 2003.

Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Barcelona, Universitat de Valéncia, 2007.

Biggs, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2005.

Campanario, Juan Miguel, "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor orientadas al alumno", en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 18, Núm. 3, Madrid, Universidad de Alcalá, 2000.

Díaz Barriga Arceo, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 1999.

Diógenes Laercio, *Vida de los más ilustres filósofos griegos I*, Barcelona, Folio, 2002.

Feo, Ronald, "Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas", en *Tendencias pedagógicas*, Núm. 16, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Venezuela, 2010.

Hargreaves; Earl; Ryan, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, España, Octaedro, 2000.

Jenofonte, *La vida y la doctrina de Sócrates,* Valencia, Prometeo, s.a.

Kohan, Walter Omar, "Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención", *Educação e Filosofia*, Núm. 44, jul-dez 2008.

_____, *Sócrates: el enigma de enseñar*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2009.

Lipman; Sharp, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones la Torre, 1998.

Luri Medrano, Gregorio, *El proceso de Sócrates. Sócrates y la transposición del socratismo*, Madrid, Trotta, 1998.

McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, unam-Siglo xxi, 1986.

Perrenoud, Philipe, *Construir competencias desde la escuela,* Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1999.

Platón, *Diálogos V*, España, Gredós, 2000.

_____, *Diálogos*, México, Porrúa, 2003.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

Vlastos, Gregory, *Socratic studies*, New York, Cambridge University Press, 1994.

Spinoza y el aprendizaje como crítica de la servidumbre

Rubí Mercado Farfán
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

A los esclavos y no a los hombres libres es a quienes se recompensa por su buen comportamiento.
Baruch Spinoza

Aun cuando la reflexión ética constituye para Spinoza la preocupación fundamental de su filosofía, podemos interpretar y desarrollar desde su propuesta un conjunto de reflexiones sobre el conocimiento y la educación, el aprendizaje y la crítica de la servidumbre, con el propósito de impulsar la conformación de modalidades de sociabilidad política, que se correspondan con una formación ética para constituir una ciudadanía más libre y educada racionalmente siguiendo las líneas generales de su propuesta teórica presente en su *Ética demostrada al modo geométrico*.[1] Son conocidos los profundos y continuos rechazos del pensador para impartir una cátedra de filosofía en la Universidad de Heidelberg, ello al señalar su profundo desacuerdo con las modalidades de enseñanza que sobradamente se imponen en el sistema académico, en donde se logra, paulatinamente, persuadir afectivamente a los estudiantes para reorientar sus potencialidades cognoscitivas, e ir poco a poco minando sus capacidades para ejercer una auténtica libertad de pensamiento.

A lo largo de su propuesta filosófica se van develando algunas referencias dispersas con respecto al conocimiento adecuado e inadecuado, el aprendizaje racional y la enseñanza de ideas imaginarias. Así, por ejemplo, en relación con la educación familiar, las costumbres religiosas y las enseñanzas domésticas, las cuales desempeñan el rol de impulsar representaciones ilusorias que van formando sujetos que deben adaptarse sin cuestionamientos a las reiteradas modalidades de la servidumbre moral.[2] Aquí podemos distinguir dos aspectos relevantes de la educación, uno que nos remite a las formas instituidas en las que los sujetos van ajustándose a conocimientos carentes de nociones comunes verdaderas, ello en favor de representaciones inadecuadas para conformar los valores sociales dominantes de un proceso educativo encaminado a la sujeción de los individuos mediante relaciones interpersonales tristes y pasivas, es decir, a su modo acrítico e irreflexivo habitual. Y otro que nos habla de la formación de aprendizajes fundados en acciones y nociones comunes a la razón, que impulsan la superación del primer género de conocimiento imaginario para alcanzar ideas adecuadas y libres. Es decir, la diferencia entre una educación pasiva para la servidumbre moral, basada en lo imaginario, las creencias y las ilusiones y, por otro lado, una formación ética para la acción y la libertad del pensamiento racional adecuado a la verdad.

Las nociones de pasión triste de la educación y acción alegre del aprendizaje racional se encuentran presentes en la interacción y formación de las formas de sociabilidad que recurren a propósitos distintos caracterizados por su forma de proceder: pasiones educativas tristes para domesticar, o acciones de aprendizaje para liberar; enseñar a obedecer sin disenso, o aprender a pensar e intuir verdaderamente. Spinoza en su propuesta formativa intenta desarrollar una actividad vitalista del espíritu donde aprender consiste en actuar y pensar de modo que se afirmen y desarrollen las virtudes tanto como las libertades éticas de la potencia humana, todas acordes a un orden virtual semejante a las relaciones geométricas; en tanto que estas surgen de ideas adecuadas e intuiciones vitales que esclarecen a nuestra razón verdades que le

permiten develar toda apariencia imaginaria, toda tristeza impotente y cualquier modo de dominación, hábitos de comportamiento y modos de sociabilidad reproducidos por falsos simulacros,[3] ya que estos no hacen sino formar modos de existencia sometidos a la autodestrucción mediante relaciones e instituciones incuestionables que sofocan y desvanecen las prácticas de libertad a través de modalidades de servidumbre religiosa y educativa, sujeción moral individual y control político colectivo.

Con este propósito me gustaría mostrar, a grandes rasgos, lo que se entiende por procesos de educación social y medios de formación subjetiva, y la manera en que ambos participan en un proceso de enseñanza que atiende a reproducir los valores sociales establecidos, los fines instrumentales y los grados de conocimiento que marcan la diferencia entre un proceso de aprendizaje que llega a ser vital y racional, en oposición a otro moral e imaginario. En un segundo momento esbozaré los rasgos generales del aprendizaje de las virtudes éticas conformadas por un actuar y pensar libres, considerando los diversos problemas e inconvenientes para su realización. Por último, mostraré el valor y la importancia de la propuesta spinozista de la educación en nuestras experiencias de aprendizaje.

Los procesos cognitivos de socialización y los medios pasivos de la formación subjetiva

La educación impartida por las instituciones académicas consiste para Spinoza en un proceso de adaptación de los sujetos para la existencia social instaurada por el Estado, cuyo trasfondo político, moral y afectivo es revelado desde la óptica gnoseológica y afectiva, que nos permite acceder al conocimiento de la composición de los cuerpos singulares que nos rodean y su relación con nosotros mismos. De tal manera, podemos comprender las distintas relaciones que guardan los individuos

con los cuerpos sociales considerados como una *cosa o modo existente singular*, puesto que esta relación entre sujetos y sus afectos funda la manera en que se construyen las relaciones para instaurar interrelaciones e instituciones como el lenguaje, las costumbres, los hábitos y sentimientos conservadores desde los cuales se enseña y educa para instaurar la obediencia a los individuos, se les encamina hacia un orden establecido y hacia una forma de entender las relaciones singulares con el entorno. Siguiendo estas ideas, Spinoza señala:

> Por cosas singulares entiendo las cosas que son finitas y tienen una existencia determinada. Pero, si varios individuos concurren a una misma acción, de tal manera que todos a la vez sean causa de un sólo efecto, en ese sentido los considero a todos como una cosa singular.[4]

Esto significa que los cuerpos singulares son efecto y resultado de los procesos cognitivos de socialización en tanto modos existentes compuestos por diversos individuos, afectados por la forma en que dirigen sus pasiones y deseos ante valoraciones internas que les permiten considerar y actuar de acuerdo con un proceso social específico, ya se trate de reglas de honor, estructuras establecidas para el reconocimiento comunitario e incluso sentimientos como la envidia. En ese contexto, los procesos de enseñanza aprendizaje no se encuentran excluidos de tales afectaciones, ya que las instituciones académicas que reconocemos como otros cuerpos sociales se conforman por diversas relaciones interpersonales y afectivas, donde se orientan e inculcan, enseñan y aprenden valores morales, controles políticos y hábitos de comportamiento cerrados, como es el caso de las creencias religiosas y las costumbres familiares, donde los procesos de reconocimiento valorativo acríticos afectan a los individuos mediante distintos recursos como la obediencia y la disciplina, el estímulo y el castigo, el resentimiento y la meritocracia, a través de impulsos diversos. Siguiendo estas consideraciones Spinoza señala:

> Está claro, pues, que los hombres son proclives al odio y a la envidia por naturaleza, a la cual se añade la misma educación, ya que los padres suelen incitar a sus hijos a la virtud con el único estímulo del honor y de la envidia.[5]

Nos percatamos de la importancia que tiene la forma en que los sujetos adquieren ciertos aprendizajes que incitan o disuaden ciertas pasiones receptivas e inherentes a la propia naturaleza humana, y que se acrecientan o desvanecen según la forma en que los afectos son encaminados, ya sea por la imaginación o la razón. Es importante decir que la imaginación es una potencia del pensamiento que puede ayudar en el análisis deconstructivo de los afectos cuando busca suscitar la potencia de obrar, cuando es complementada por una tendencia afirmativa y no sólo un producto sustitutivo y compensatorio.[6] Así, los diversos medios de persuasión y los castigos, las recompensas y las leyes, las costumbres y las culpas son medios que se tratan de instruir en una educación a través de la manipulación afectiva para ciertos propósitos ficticios y fines dominantes. Y, por el contrario, los aprendizajes fundados en la intuición y la razón se desvinculan de cualquier recurso de la manipulación afectiva para ir mostrando a los individuos géneros de conocimiento intrínsecos a la vida y no únicamente guiados por lo aparente. Spinoza se opone a formar un primer género de conocimiento a través de imágenes exteriores que se nos muestran a partir de cosas singulares que nos son representadas por los sentidos de forma mutilada, confusa y sin orden al entendimiento, percepciones de conocimiento que se califican por experiencia vaga;[7] a partir de signos, por ejemplo, pues al oír o leer ciertas palabras recordamos las cosas y formamos de ellas algunas ideas semejantes a aquellas con que solemos imaginarlas. A estos modos de percibir las cosas Spinoza los caracteriza como falsos o inadecuados, conocimientos de primer género, de la opinión o la imaginación.[8]

En suma, la enseñanza y educación que podemos extraer de las relaciones interpersonales que guardan un conocimiento que, además, adquiere las nociones comunes de manera inadecuada corresponde a

la manipulación afectiva de los individuos para limitar sus potencialidades y poner en riesgo su libertad de pensamiento. Por otro lado, el conocimiento por el cual nos hacemos conscientes del orden en que surgen las causas por las cuales se presentan pensamiento y extensión, que en sus modos existen como ideas y cuerpos, es aquel que guarda una simetría a través de la cual todo es resultado de una causa, en virtud de la cual es y con la cual comparte una naturaleza en común.[9] Las nociones comunes que conforman los valores sociales pueden ser adecuadas o inadecuadas, según el conocimiento con el cual valoramos la constitución de tales relaciones objetuales o humanas. "Las acciones del alma surgen sólo de las ideas adecuadas; las pasiones, en cambio, sólo dependen de las inadecuadas".[10] Por consiguiente, aquellas ideas que resulten por una causa externa a su origen son ideas erróneas y confusas, ya que no se siguen de su orden adecuado, mientras que aquellas correspondientes a su causa natural serán perfectas y tendrán consigo el conocimiento necesario y racional de su existencia.

> Infiriendo un sentido de la educación del pensamiento de Spinoza, diríamos que la educación es el proceso que sirve al individuo para acceder a una forma racional de vida. Esto implica la transformación de las pasiones humanas en acciones, lo que no es otra cosa más que el desarrollo de las potencialidades físicas y cognitivas de los individuos. Y en este desarrollo juega un papel importante la mediación de otros individuos humanos, distintos al que está siendo educado.[11]

Es decir, que los medios para este proceso formativo y crítico del individuo racional y libre corresponden al método según el cual inicialmente hay que enmendar el entendimiento para hacerlo apto a comprender los acontecimientos como es necesario comprenderlos, es decir, desde el conocimiento adecuado de nuestra naturaleza, de lo que deseamos perfeccionar, y simultáneamente conocer el orden de todo lo que es necesario a la naturaleza de las cosas, para así inferir con adecuación las diferencias, semejanzas y oposiciones entre estas. Lo que nos llevará a saber exactamente lo que se puede y no se puede hacer con ellas. De esta manera podremos comparar todo esto con la

naturaleza y el potencial que tenemos, viendo, pues, la perfección que podemos alcanzar si elegimos el mejor modo de conocer.[12] Modo que es necesario comprender a través del conocimiento de la naturaleza humana que se desea perfeccionar.

El conocimiento racional lo encontramos en la percepción de los modos que asientan la existencia de las ideas, en tanto que estas constituyen la naturaleza humana como esencia necesaria del todo. Este conocimiento no se entiende de manera absoluta o infinita en un sentido acabado e inmóvil, sino desde su dinamismo y continuo proceder. No se habla pues de un conocimiento dueño de una verdad acabada y última, sino de una verdad como realidad; como la manera misma en que actúa la naturaleza. De manera que la realidad es a su vez entendida como perfección; como el devenir de este orden al que atienden las causas eficientes de todos los modos y atributos de la sustancia. De modo tal que este conocimiento nos permita liberarnos de los errores, prejuicios e imposiciones que nos impiden llevar a cabo una vida de virtud y potencia; en tanto que la acción humana sea guiada por realizar las acciones conforme al entendimiento de las solas leyes de su propia naturaleza,[13] abandonando así aquello que se torna incierto, no por su naturaleza, sino por su modo de obtención, ya que conociendo su proceder se puede determinar la estabilidad o el peligro de aquello que se persigue o se decide perseguir. De tal forma, la sustitución de los afectos pasivos por afectos activos deriva del conocimiento que surge "a partir de que tenemos nociones comunes e ideas adecuadas de las propiedades de las cosas, y a éste le llamaré razón y conocimiento de segundo género".[14]

El conocimiento que nos otorga la formación de individuos racionales es en este sentido un modelo razonable e intuitivo a seguir. Hacer que los individuos vivan según el mandato de su propia potencia de pensar consiste así en desarrollar en ellos la razón a través de una guía que no emplee medios manipulativos para la formación, estimulando la libertad de las capacidades en el proceso formativo de cualquier experiencia de aprendizaje:

> Nada puede concordar más con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de la misma especie. Y por tanto, no se da nada que sea más útil al hombre para conservar su ser y gozar de una vida racional, que el hombre que se guía por la razón. Además, como entre las cosas singulares no hemos conocido ninguna que sea más excelente que el hombre que se guía por la razón, en nada puede mostrar mejor cuánto vale su habilidad e ingenio, que en educar a los hombres de tal suerte que, al fin, vivan según el mandato de su propia razón.[15]

Y dado que el conocimiento por representación imaginada es inadecuado y fuente de error por servirse de la ilusión exterior para conocer el mundo, toda enseñanza educativa que emplee un proceso de orden sometido a afectos tales como la esperanza, el miedo, la seguridad, la satisfacción, la culpa y la obediencia, el deber y la disciplina, habrá de generar sujetos sometidos a ficciones engendradas por el apego y sobrestimación de la exterioridad, a las imágenes conceptuales o arquetípicas que se forjan de las cosas, incluyendo al hombre mismo en tanto que llega a imaginarse como un ser creado con potencialidades fijas. Por otro lado, los procesos formativos y experiencias de aprendizaje que otorguen el conocimiento que se sirve necesariamente de la propia potencia de actuar y pensar, según la relación o unión que se concreta entre nuestra existencia y las maneras en que accedemos a la naturaleza de la cual formamos parte, harán surgir individuos libres como correlato de una vida regida por leyes puramente racionales, leyes de comprensión del sentido del mundo mediante su fin: "tener ideas claras y distintas, es decir, ideas que provengan del espíritu puro y no de sensaciones fortuitas del cuerpo".[16]

Del aprendizaje y la formación para una existencia ética y libre

Spinoza propone una nueva visión intuitiva y adecuada, un nuevo apetito de vivir, un esfuerzo por *perseverar en el ser*; elemento activo, posi-

tivo y afirmativo de nuestra esencia humana que se configura obrando, actuando y padeciendo lo que somos dentro de la composición de los afectos e ideas adecuadas e inadecuadas que tenemos de nosotros mismos, los otros y todas las cosas externas. De tal manera que aquellos que no se esfuerzan en perseverar en su ser serán hombres de pasiones tristes y regresivas, porque confundirán imaginación con entendimiento, pasión por acción, y no tendrán una visión clara de las formas que hay más allá de la vida pasional y sus correlatos cognoscitivos, una distinción entre los productos de la imaginación que sirven para debilitar el esfuerzo por perseverar en el ser y los que sirven para rectificar los deseos y adecuar las ideas a la realidad.[17]

> En un mundo roído por lo negativo, él tiene suficiente confianza en la vida, en la potencia de la vida, como para controvertir la muerte, el apetito asesino de los hombres, las reglas del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto… la guerra, la tiranía, la reacción, los hombres que luchan por su esclavitud como si se tratase de su libertad.[18]

Los sentimientos tristes de impotencia como resultado de la servidumbre humana surgen de la incapacidad humana para dirigir sus afectos: "afectos que son contrarios a nuestra naturaleza, esto es, que son malos, son malos en la medida en que impiden que el alma entienda".[19] Ya que van contra la esencia puramente positiva del hombre, siendo suscitados por el efecto de otro en uno mismo, el cual restringe o debilita las propias fuerzas o energías esenciales. Tal estado y proceso de entristecimiento intersubjetivo se puede denominar: *alienación*.[20]

Se busca, pues, una experiencia humana que abarque un orden afirmativo de pensamiento, tal que los individuos se sepan partícipes activos de esa sustancia única que los compone como cuerpo y alma, como seres de ideas y de extensión, ya que tienen en sí el potencial para adquirir ese conocimiento adecuado y suficiente que los lleve a la beatitud suprema a través del entendimiento, siendo este propósito un deseo que se busca para todos, una potencia que se expresa y que

se actualiza para conformar una sociedad democrática y libre, construyendo, así, la suprema perfección humana a través de todos los actos y pensamientos que nos permitan actuar con esta fortaleza por vivir.

De tal manera que la cuestión de tipo político sobre la manera en que la razón interviene para la formación de una sociedad fundada sobre bases activas implica para Spinoza una especie de *propedéutica educativa*, que permite la moderación de los efectos parciales y egoístas que la naturaleza humana posee, estimulando la tolerancia como vía de coexistencia y, más aún, auspiciando un sentido activo de nuestros vínculos con nosotros mismos y con los otros. Vivir socialmente consiste en la confianza mutua, en debilitar la cólera y la venganza, en tener disposición hacia la solidaridad para vivir en concordia. Es preciso, entonces, que todos los individuos renuncien a su derecho natural por sobrevivir y se den garantías de que no harán nada que pueda redundar en perjuicio del otro, que se adquieran los derechos políticos que no sólo limiten la violencia de cada individuo, sino desplieguen la voluntad de todos para reformar la naturaleza humana y vivir más allá del mero principio de utilidad, creando espacios para la libertad, haciéndola concebible en el plano de la subjetividad.[21]

Siguiendo esta dirección, Enríquez Zamora sostiene:

> Un criterio que es útil tanto para evaluar como para guiar la práctica educativa, a través de la construcción de nociones comunes de los valores sociales, es el hecho de que esta construcción de nociones comunes corresponde afectivamente con el sentimiento de alegría. Ciertamente, por ser las nociones comunes ideas de lo común entre el cuerpo humano y otros cuerpos que lo afectan, afirman el esfuerzo del cuerpo por perseverar en su ser; esto es, producen alegría. Por tanto cualquier manifestación de tristeza significa un obstáculo en la construcción de las nociones comunes.[22]

Concebir al otro y a todo lo externo a través del entendimiento que se genera en nosotros mismos, nos permite actuar no sólo a partir de ideas formadas por las impresiones del exterior, sino de la propia potencia, del conocimiento adecuado que permite mayor acción y, con

ello, limitación de la pasión y reformación de la condición humana para llegar a la determinación y a la libertad.

> La falsedad y el error, la servidumbre y la pasión, se originan cuando el hombre encadena sus ideas según el orden común de la naturaleza, y no tales como son en sí; cuando las encadena según el orden de las afecciones del cuerpo, y no según una sucesión inteligible y originada por el entendimiento.[23]

Las acciones y alegrías en detrimento de las tristezas redefinen e identifican las formas de sometimiento por la vía deductiva de la razón al comprender y no al despreciar o negar las pasiones, colocando las posibilidades y restricciones que existen en la fuerza y potencia de cada uno, y lo que se puede o no hacer ante ellas. Sobre esto mismo Spinoza expresa en otro lugar con la siguiente proposición:

> Mientras no soportamos conflictos de afectos que son contrarios a nuestra naturaleza, tenemos la potestad de ordenar y de concatenar las afecciones del cuerpo según un orden relativo al entendimiento.[24]

Por ello Spinoza se opone a lo que él llama la *sátira*, y es sátira todo lo que se goza de la impotencia y el pesar de los hombres, todo lo que expresa el desprecio y la burla, todo lo que se alimenta de acusaciones, malevolencias, desprecios, interpretaciones bajas, todo lo que rompe las almas (el tirano necesita almas rotas como las almas rotas al tirano). Ya que todas estas formas de humillar y romper la vida, todo lo negativo, tiene, según su opinión, dos fuentes, la primera vertida hacia el exterior y la otra hacia el interior, resentimiento y mala conciencia, odio y culpabilidad.[25] Un ejemplo lo encontramos en el menosprecio propio como aquella afección que tiene su causa en una tristeza, que consiste en la carencia de estimación propia por su consideración justa por colocar las virtudes ajenas muy por encima de las propias, oponiendo una nula resistencia ante aquellos que se juzgan superiores. Y ya que estas afecciones constituyen la relación hacia las cosas, de donde se desprende la manera en que entramos en contacto con el otro a partir de nosotros,

quienes, siendo afectados de una manera limitativa, impuesta, hostil, resentida, atendemos a una condición reactiva, que vuelca su frustración e impotencia hacia los demás y hacia nosotros mismos, dado que "el orden de las causas es así un orden de composición y descomposición de relaciones que afectan sin límite a la naturaleza entera".[26] Así pues, experimentamos alegría cuando se llevan a cabo composiciones en nuestros afectos, cuando un cuerpo y cuando una idea se encuentra con lo nuestro y se componen. Por el contrario experimentamos tristeza cuando un cuerpo o una idea amenazan nuestra propia coherencia; cuando no podemos entendernos a partir del otro.

De tal manera que para formarnos según las virtudes éticas, hay que realizar aprendizajes para una vida racional que se esfuerce, en cuanto le es posible, en compensar con generosidad y amor sus contrapartes: el odio y la cólera, o el menosprecio que el otro vuelca hacia los demás o hacia sí mismo. Pues el que sabe que todo se sigue de la necesidad de la naturaleza y su orden, sabe que nadie es digno de menosprecio, odio o burla, y se esforzará por la virtud. "La virtud del hombre libre se muestra igualmente grande en evitar que en superar los peligros",[27] o sea, en la manera en que se evita esa condición de servidumbre o esclavismo, es decir, en evitar las afecciones que se dan cuando la vida adopta la forma de un empeño negativo, dicho de otro modo: un empeño por evitar insatisfacciones, decepciones, conflictos, aceptando a cambio la ignorancia, la conformidad, la manipulación… y todo aquello que tome el lugar de la ausente perfección. Pero también se muestra en triunfar sobre estos afectos, cuando se reducen o destruyen por la guía de la razón.

Una formación para una vida de aprendizajes éticos es aquella que tuvo procesos y prácticas, intuiciones y experiencias para la libertad, es decir; la existencia que tiene como esencia un conocimiento tal que permite la autodeterminación práctica y la autovaloración de todos sus actos, sus motivos, sus medios y sus propósitos. Valorando no sólo los que se presentan, sino también los que son posibles mediante el entendimiento íntegro de las posibilidades prácticas. De esta manera "se busca la adquisición de un conocimiento de los poderes del cuerpo

para descubrir *paralelamente* los poderes del espíritu que escapan a la conciencia".[28] Por lo cual se valora también el ser propio en la medida en que determina el tipo y la dirección de su posible acción, llevando a cabo una vida con virtudes orientadas hacia actos libres que buscan dirigirse a la generalidad, ya que se busca la razón vital, la alegría activa, la satisfacción cognoscente y la existencia ética de todos.

Apreciamos que el método spinozista es valioso para el desarrollo que nos hace aptos para la convivencia en comunidad, porque nos enseña a participar de la naturaleza y conocer su origen, de tal forma que encaminemos nuestras acciones de manera racional de acuerdo con un orden que deja fuera los juicios que nos formamos sin darnos cuenta de lo que pasa realmente con nosotros y con las cosas que nos rodean, el orden objetivo al que atiende aquello que teníamos de manera sólo representada y que atiende a una estructura fundamental, según leyes de la naturaleza a que atiende esa existencia necesaria; el darse de la potencia en el acontecer de nosotros mismos, donde la correlación de ésta con nosotros nos lleva a la manera en que ahora el mundo y los modos en los que se ha manifestado se corresponden, constituyéndose así su sentido correlativo y afirmativo.

Por otro lado, promover el potencial vital y cognitivo del individuo mediante actividades encaminadas a este desarrollo demanda sin duda interacciones sociales en las que el pensamiento participe activamente ante distintas situaciones que muestren aquello que no es determinado, aquello que no podemos conocer en su forma definitiva porque es un devenir continuo e inacabado, pero que sin embargo se afirma a través del proceder y el sentido con el que actuamos desde nosotros mismos en virtud de la satisfacción y el contento que radica en obrar, vivir y conservar nuestro ser bajo el gobierno de la razón, un existir que podríamos interpretar como una responsabilidad por alcanzar el conocimiento de la realidad que nos lleve a la libertad, fundamentando todo actuar desde la razón, desde el orden al que atiende una condición activa, que no se entrega irreflexiva y pasivamente a los afectos, sino que piensa, valora e interviene en el mundo del cual forma parte.

Aspirar a ser miembro de una sociedad racional y por ende a todo lo racional práctico en general reflejado en instituciones en la que los individuos convivan en entendimiento mutuo, en libertad y respeto, obrando en virtud y conocimiento verdadero, es sin duda la perspectiva de la formación crítica que actúa de manera correcta, que no se restituye porque estas acciones proceden de una virtud que mitiga el dominio exclusivo de los afectos, sino de una realización social que es actualizada por la alegría de su acontecimiento y el bien que causa a los demás.

Conclusión

Tal vez bajo las actuales condiciones sea oportuno recuperar las propuestas spinozistas de continua renovación social y cultural a través de un conjunto de tareas ético-filosóficas que conlleven una situación que reivindique las experiencias de libertad y práctica racional para formar a la ciudadanía mediante la reconstrucción de relaciones de comprensión y responsabilidad conforme a una coherencia entre nuestros impulsos naturales y nuestros afectos alegres, evitando aquellos vicios del carácter como son las tristeza y los odios, la discordia y la venganza, el resentimiento y la servidumbre emocional. Dialogar, comprender y sentir empatía por los demás resultan ser actos que nos ha arrebatado la violencia, nos ha quitado la intolerancia, y nos ha quitado de vista la indiferencia y la apatía.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que ningún esfuerzo o exhortación del filósofo es impotente ante los acontecimientos de la historia que nos muestran la educación mal implementada o mal encaminada a la servidumbre y la esclavitud: guerras, injusticias, exclusiones, racismo y todo lo que conlleve la violación de los derechos humanos, la violencia en todas sus formas. De esta manera, encontramos a su vez en Spinoza una crítica a la educación basada en demostraciones prác-

ticas que tienen su correlato en la realidad y en asuntos de personas responsables histórica y culturalmente, tanto desde el punto de vista individual como desde el punto de vista social y colectivo. Digamos, pues, que expresa la realidad cuando construye conceptos que cuestionan y deconstruyen esta condición adversa, y esto claro no es una labor pasiva, ya que condensa ejemplos del día a día para mostrarnos y describirnos las formas en que podríamos corregir nuestro pensar y actuar, una labor que sin duda incumbe no sólo al filósofo, sino a una sociedad entera, no sólo maestros y padres, sino todos los seres humanos que participan, construyen y forman parte de relaciones sociales múltiples en las cuales se realizan los que llamamos procesos formativos críticos, aspirando así a un nivel sociocultural y político diferente, mejor, y que aspire a ser perfecto.

Lo anterior bien puede dar pie a una crítica explícita a la falta de sentido contemporáneo, encontrando su origen en la manera en que las personas son afectadas por las relaciones que guardan con los acontecimientos y con las otras personas, constituyendo vidas pasivas y resentidas, que surgen de una carencia de entendimiento recurrente en su capacidad para actuar conforme a la razón, donde la carencia de este aprendizaje para deducir ideas que, al ser ordenadas, encadenan el acertado conocimiento de los afectos, conlleva la privación del mejor recurso contra los pensamientos que desencadenan destrucción, es decir, las ideas nocivas que fundan este sinsentido que conduce a acciones devastadoras.

Tenemos pues, que la formación ética desde la perspectiva de Spinoza adopta la forma de una existencia humana guiada por un vivir adecuado conforme a las virtudes que consiste en elegir el mejor modo de conocer como necesidad, conociendo las leyes del entendimiento y su potencia, y que como colectividad dará origen a una sociedad que busca el compromiso con la libertad a partir de un conocimiento racional que nos deja en claro la pertenencia del ser humano y de todas las cosas a una naturaleza única que, en la medida en que conocemos el orden al que atienden las cosas, entendemos lo que puede darse si

nuestra naturaleza actúa de modo que este orden tenga en nosotros la virtud plena, la perfección que nos permita vivir en un mundo pacífico, entendiéndose paz no como una ausencia de hostilidades, sino como una virtud de la cual nace la fortaleza de ánimo ante todas las vicisitudes adversas.

Es claro que este método para una vida ética que renueve la sociedad y la cultura no será posible si no es mediante procesos de formación que apuesten por fomentar a ciudadanos responsables que fortalezcan la sociedad civil en la unión por una existencia libre, que defienda la existencia de cada individuo, sin dominarlo. También podemos decir que la realización de este método nos lleva a reflexionar el impacto que surge de las valoraciones que hacemos de las producciones desde su origen externo a su causa necesaria, por ejemplo: el uso inadecuado de la técnica y la tecnología, su proceder puramente experimental, su valoración instrumental como objetividad con un valor en sí mismo, la banalización que permite hacer obsoleta la importancia por el ecosistema, el consumo de bienes y significados. Todos los problemas que en el presente arrastran consigo un servilismo de lo humano por su incapacidad de reflexión y pensamiento, como bien Spinoza lo experimentó en su tiempo al guardar su capa atravesada por una cuchillada que, como se cuenta, era un símbolo que le hacía tener presente que el pensamiento no siempre es amado por los hombres.

Notas

[1] Baruch Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid, Trotta, 2000.

[2] *Ibid.*, pp. 162-164.

[3] *Op. cit*., pp. 127-129.

[4] *Ibid.*, p. 78.

[5] *Op. cit.*, p. 163.

[6] Gregorio Kaminsky, *Spinoza: la política de las pasiones*, Barcelona, Gedisa, 1998, p. 47.

[7] Baruch Spinoza, *op. cit.*, p. 108.

[8] *Ibid.*, p. 108.

[9] *Op. cit*., pp. 42-61.

[10] *Ibid.*, p. 131.

[11] Mauricio Enríquez Zamora, "Comentarios spinozistas en torno al problema de la educación," (Ver p. 6) *Ágora. Espacio de reflexión para construir un pensamiento latinoamericano*, http://agorapoliticafilos.blogspot.mx/2010/04/comentarios-spinozistas-en-torno-al.html (consultada el 20 de Junio de 2017).

[12] Manuel Vázquez García, *Spinoza*, Barcelona, Península, 1986, p. 81.

[13] Baruch Spinoza, *op. cit.*, p. 126.

[14] *Ibid.*, p. 108.

[15] *Op. cit.*, p. 234.

[16] Manuel Vázquez García, *op. cit*., p. 89.

[17] Gregorio Kaminsky, *op. cit.*, pp. 41-44.

[18] Gilles Deleuze, *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 2009, p. 22.

[19] Baruch Spinoza, *op. cit.*, p. 251.

[20] En esta línea, la política de hombres que favorecen y preconizan las pasiones tristes es aquella que parte de un cuerpo sintiente que imagina ideas alienantes, que descomponen e impiden el entendimiento, sometiendo los cuerpos y esclavizando las almas mediante la preservación de los odios recíprocos, constituyendo lo que es para Spinoza *una cultura del resentimiento y de la crueldad*, porque disemina afecciones nocivas que pueden abarcar el continente genérico del modo humano. Gregorio Kaminsky, *op. cit.*, pp. 78-94.

[21] Víctor Manuel Pineda, *El temor y la esperanza. La filosofía política de Spinoza*, Buenos Aires, Biblos, 2015, pp. 36-44.

[22] Mauricio Enríquez Zamora, *op. cit*., p. 10.

[23] Víctor Manuel Pineda, *Horror vacui. Voluntad y deseo en el pensamiento de Spinoza*, México, Plaza y Valdés, 2009, p. 150.

[24] Baruch Spinoza, *op. cit*., pp. 250-251.

[25] Gilles Deleuze, *op. cit*., p. 22.

[26] *Ibid.*, p. 29.

[27] Baruch Spinoza, *op. cit*., p. 229.

[28] Gilles Deleuze, *op. cit*., p. 29.

Referencias

Deleuze, Gilles. *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets, 2009.

Enríquez Zamora, Mauricio. "Comentarios spinozistas en torno al problema de la educación", Artículo publicado el 2 de abril del 2010 en: *Ágora. Espacio de reflexión para construir un pensamiento latinoamericano*, http://agorapoliticafilos.blogspot.mx/2010/04/comentarios-spinozistas-en-torno-al.html (consultada el 20 de junio de 2017).

Kaminsky, Gregorio. *Spinoza: la política de las pasiones*. Barcelona: Gedisa, 1998.

Pineda, Víctor Manuel. *Horror vacui. Voluntad y deseo en el pensamiento de Spinoza.* México: Plaza y Valdés, 2009.

Pineda, Víctor Manuel. *El temor y la esperanza. La filosofía política de Spinoza.* Buenos Aires: Biblos, 2015.

Ramos-Alarcón, Marcín. *Aproximaciones a la educación moral en Spinoza*. xix Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía "Ética y Bioética como patrimonio de la humanidad". Veracruz. 2007.

Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 2000.

Vázquez García, Manuel. *Spinoza.* Barcelona: Península, 1986.

Estética schilleriana para una educación humana

Laura Antonia Sandoval Mendoza
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

¿Qué es el estado estético? La deliciosa sensación "de ser un hombre"[1]
Friedrich Schiller[2]

Discurrir acerca de la educación es una de las necesidades fundamentales de, en y para la vida humana. Es caer en cuenta de la importancia de que todos los seres humanos debiéramos de ser encaminados y forjados hacia un pensamiento y actitud realmente humanitarios, esto es, de reconocimiento y no de marginación, de respeto y no de imposición, de solidaridad en vez de egoísmo, de paz y no de violencia, finalmente, de autonomía y libertad, en una conciencia y reconocimiento personal, y en consecuencia para el resto de la humanidad. Así pues, consideramos que tal situación pudiera ser asequible a través de una educación estética, la cual es propuesta por el filósofo idealista alemán del siglo XVIII, Friedrich Schiller. A ella aludiremos en el presente texto.

En Schiller hablamos de educación estética, pero dilucidemos primero qué entendemos por ésta. El término "educación" viene del latín *duco-dúcere*, que significa guiar o conducir, por tanto, desde su sentido nominal, podríamos decir que educar se refiere a conducir, orientar o encauzar a alguien. Esto ha de verse reflejado en la mentalidad, len-

guaje y actitud de quien es educado. A decir de Argudín, "la educación se convierte en el guardián que supervisa, estimula y amplía el proceso de crecimiento de los hombres".[3] De esta manera, es indispensable remarcar la importancia de la educación, pues dependiendo de ésta puede ser en menoscabo o garantía de una auténtica humanidad.[4]

Ahora, la palabra "estética" proviene del latín *aestesis* que significa sensibilidad, por ende, la estética hace referencia a la experiencia sensible. De hecho, Baumgarten, en el mismo siglo XVIII, es quien por primera vez usa el término "estética" para señalar la importancia del conocimiento sensible.[5] Es propiamente en el siglo de Friedrich Schiller que comienza a construirse una teoría filosófica sobre la educación estética, siendo la teoría de este autor una de las más importantes y trascendentes[6] (a pesar de la poca justicia que se le ha hecho).

Entonces, por lo pronto, diremos *grosso modo* y de forma literal que la "educación estética" pretende conducir al ser humano hacia una experiencia y mayor desarrollo de la sensibilidad. Proclama Schiller: "educar la facultad sensible es [...] la más urgente necesidad de nuestro tiempo [...]".[7] Y esto sigue siendo vigente en el sentido de que hemos dejado de escuchar con atención esta parte de nuestra humanidad –en el supuesto de que en algún momento lo hayamos tenido presente–.

Vayamos más a fondo, veamos qué sentido le da Schiller a la "educación estética" y cómo es que deriva ser la propuesta más relevante de su pensamiento filosófico; asimismo, qué trascendencia y pertinencia tiene hasta nuestros días.

Hay que puntualizar que Schiller señala momentos progresivos en la educación de la humanidad: "[...] es importante comenzar con un distanciamiento estético, como antecedente y preparación para un posterior enfrentamiento moral; [...] la experiencia de lo bello nos prepara para la de lo sublime y esta última ejercita ya nuestras fibras morales superiores".[8] Es pues un proceso que requiere su debido tiempo y escalamiento –lo explicaremos más adelante– en el que arribar al plano estético nos prepara para el moral. Así, Friedrich Schiller arguye

una crítica y una propuesta educativa hacia su época en la necesidad cultural y espiritual que ve de la misma.

En general, las intenciones de la estética del siglo XVIII tienen principalmente un carácter antropológico; se centran en un proyecto de optimismo cultural y humano. En este sentido, advierte Mario Gennari:

> La idea de "hombre" surge fuertemente transformada por las tres *Críticas*[9] y su peso "humano" adquiere mayor firmeza. Su naturaleza racional y también la moral se analizan desde la perspectiva de la subjetividad humana, de la que el *sentimiento estético* es parte integrante y formativa. Por tanto, los presupuestos de la *educación estética* del hombre se establecen definitivamente.[10]

Gennari le otorga mayor notoriedad a Schiller, pues considera que es gracias a él que nace el concepto de "educación estética" al vincular la estética kantiana con la filosofía de la educación de Rousseau y su propia idea de sentimiento.

Pero, ¿qué sentido tiene la educación estética para Schiller? Es imprescindible marcar que tiene de trasfondo una propuesta política, esto es –a parecer de Jacinto Rivera–, "[…] educar estéticamente al hombre para que se haga sensible a las ideas morales de la razón y no ocurra lo que sucedió con la Revolución francesa que acabó en el terror".[11] No obstante, Rivera hace la observación crítica de que la propuesta de nuestro autor en su formulación de la necesidad de un estado estético que implique la armonía del hombre con la naturaleza, el desarrollo y libertad creativa, no concretiza en una praxis política, quedándose en el terreno de los principios filosóficos. Sin embargo, habremos de insistir en la factibilidad de los ideales de Schiller, haciendo un esfuerzo por aterrizarlos en una praxis antropológica, sociocultural y, finalmente, política.

De esta manera, en el presente texto desarrollaremos brevemente varios aspectos clave en Schiller que nos permitirán comprender y valorar su propuesta de una *educación estética del hombre*, a saber: la noción de cultura, el concepto de hombre (ser humano), la apariencia, la voluntad y la moral.

El papel de la cultura en la educación

Schiller reconoce un lugar importante de la cultura como aquella encargada del destino del ser humano y de la sociedad. Según Safranski, "la cultura es más sostenible que el poder político, el cual se gana rápidamente y se echa a perder con mayor rapidez. Si la cultura es más duradera también hemos de decir que se necesita más tiempo para crearla".[12] Y aquí es crucial rescatar la idea en Schiller de que el ser humano es un sujeto creador con plenas posibilidades de instaurar cultura, política, arte –podemos autocrearnos–, y bajo dicha posibilidad podemos crear y recrear, formar y transformar, construir y deconstruir.

Schiller reconoce dos impulsos en el ser humano: el sensible y el racional, ambos se conjugan (en el pleno sentido de la palabra). Pues bien, la cultura para Schiller ocupa el papel de la armonización necesaria para ambos impulsos ya que, según él, está obligada a administrar justicia a ambas tendencias, defendiendo ambos impulsos uno contra el otro, puesto que "ambos principios están, pues, a la vez subordinados y coordinados; es decir, que se hallan en relación de acción recíproca; sin forma no hay materia, sin materia no hay forma".[13] Hay una correlación necesaria de estos principios, mas no existe una especie de armonía preestablecida en ellos.

De este modo, Schiller da a la cultura la doble tarea de "[…] primero proteger la sensibilidad contra los ataques de la libertad, y, segundo, proteger la personalidad contra el poderío de las sensaciones. Lo primero, consíguelo educando la facultad del sentimiento; lo segundo, educando la facultad de la razón".[14] Así que la cultura será la que habrá de orientar nuestras facultades de tal modo que una no sea en detrimento de la otra.

Prosigue Schiller:

> Dondequiera que se reúnan ambas cualidades, juntará el hombre la mayor riqueza de existencia con la máxima independencia y libertad; lejos de perderse

> en el mundo, asumirá en sí mismo al mundo entero, con la infinidad de sus fenómenos diferentes, y lo subordinará a la unidad de su razón.[15]

Titánica encomienda da Schiller a la cultura, ya que ha de encauzar nuestras facultades, ayudar a su *máxima expresión y desenvolvimiento en una plenitud del ser humano*. Somos seres complejos, conformados de aparentes disonancias que nos daremos a la tarea de compaginarlas en una armoniosa convivencia. Asimismo, Schiller afirma que la misión de la cultura es procurar la coincidencia entre la dignidad y la felicidad conservando cada uno de estos principios en su pureza.[16]

Por otra parte, haciendo alusión a una de las escenas de la obra *Guillermo Tell* de Schiller, nos comparte Safranski: "[…] sólo la transformación de la naturaleza en cultura hace naturales a los hombres y humana la naturaleza, y con ello conduce al nacimiento de un orden natural en el que pueden desarrollarse las fuerzas del hombre […]".[17] Esto es, Schiller cree en un carácter natural del ser humano como una especie de origen bueno, el cual la cultura (estética) nos guiará a él, siempre y cuando no interfiera algún poder supresor y opresor: "[…] bajo el presupuesto de que este metabolismo con la naturaleza no sea perturbado por tiranos extraños, que roban la propiedad creada por otros para los fines propios del poder y del lujo".[18] Schiller no pierde ocasión para recriminar a los opresores su funesto papel; reconoce la importancia de que seamos seres culturales pero sin la imposición, sin la mano despótica y subyugante que ejercen los tiranos, claro asunto de lo que ha ocurrido a lo largo de la historia en la fraudulenta actuación de los políticos.

Citemos sobre la acusación que hace Schiller a la cultura de su época: "la cultura, lejos de ponernos en libertad, desarrolla […] una nueva exigencia; los lazos de la constricción física nos oprimen […] el miedo de perder apaga el ardiente deseo de mejorar, y la máxima de la obediencia pasiva se convierte en suprema sabiduría de la vida".[19] Es decir, "la cultura" no ha sido lo suficientemente responsable de su quehacer, propiciando, más bien, un suelo fructífero para la opresión y sumisión.

Aunque no podemos hablar de *la cultura* como un sujeto o sustantivo autoconsciente, cabe la pertinencia de preguntarnos ¿quién o quiénes son los autores responsables de la cultura? Esto es, ¿quiénes hacen la cultura, cada cultura? Por el momento, nos conformaremos con indicar que parte decisiva de la cultura y su destino recae en el Estado o Gobierno, no obstante, podemos afirmar que todos somos responsables de nuestra cultura. Y ojalá fuéramos conscientes de tal responsabilidad y tomar parte activa en la búsqueda de una mejor cultura.

Pero, ¿qué entendemos por cultura? Señalaremos algunas definiciones o connotaciones de lo que concebimos por ésta para tratar de rescatar lo que pudiera ser *ad hoc* para la filosofía schilleriana y su contextualización.

El filósofo contemporáneo Teodoro Ramírez nos da algunas de las acepciones más conocidas del término *Cultura*:

> a) la noción más amplia: todo lo que es producto de la actividad humana, todo aquello que el hombre agrega a la naturaleza; b) en un sentido más propio de la antropología: los sistemas de representaciones colectivas que caracterizan a una sociedad humana en particular [...] c) en tercer lugar, el sentido más clásico: las formas consideradas superiores de la actividad humana; d) finalmente, la noción común: un conjunto vago y general de saberes.[20]

Pero, en otra significación, considerando a la cultura desde el punto de vista del proceso –por el cual opta Ramírez y adecuadamente también nosotros– está la cultura como "capacidad creadora y autocreadora del hombre".[21] En este caso estaríamos hablando de una "cultura subjetiva" ya que está encaminada hacia la formación del ser humano. Es subjetiva puesto que éste tiene la capacidad de crear y transformar lo que está a su alrededor, lo ya dado.

Por otra parte, eso que se encuentra "ya dado" son las normas, las instituciones, las conductas, etc., ya determinadas por una sociedad, las cuales el ser humano tiene que aprender y apropiarse. En este otro caso estamos hablando de una "cultura objetiva" cuya definición ofrecida por Tylor es la que recoge el filósofo Pérez Tapias, a saber: "la cultura

o civilización tomada en su sentido etnográfico amplio es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad".[22] Sin embargo, Pérez Tapias admite que la cultura es producto global de la praxis humana y por tanto la cultura se encuentra condicionada por el propio ser humano, en lo cual estamos de acuerdo con él. Si esta cultura objetiva a la que el ser humano tiene que apegarse está constituida por él mismo, entonces cabe la posibilidad de una cultura subjetiva, es decir, de creación, autocreación, formación y transformación del propio ser humano. Es así que sintetizamos estas dos nociones de cultura –objetiva-subjetiva– en la que innegablemente cabe la posibilidad de evolución promovida por el mismo ser humano.

Regresando a Schiller, nos quedaremos entonces con la siguiente idea del papel de la cultura atendiendo a su pensamiento: ha de ser una cultura responsable de educarnos estéticamente, y, por supuesto, atendiendo a sus distinguidas implicaciones, a saber,

> […] una de las más importantes tareas de la cultura [es] el someter el hombre a la forma […] y hacer de él una criatura estética, hasta donde pueda llegar el reino de la belleza; en efecto, el estado moral del hombre no puede desarrollarse más que partiendo del estético, pero no del físico.[23]

Aunque Schiller utilice el término "someter", no se refiere a una manera violenta o alienante hacia el ser humano, no podríamos hablar de un adiestramiento o amaestramiento, en sentido peyorativo, sino, más bien, de una formación del sujeto. Es someter al ser humano a su naturaleza "maleable" pero en dirección a hacer de él una auténtica obra de arte, pues en la obra de arte debe de preponderar la forma con respecto a la materia. Y como lo señala al final de esta cita, el estado moral es posible gracias al estético.

Así pues, en esta tarea tendremos que ser más conscientes de nuestra propia humanidad en todos sus caracteres: ontológico, antropológico, político, social, personal, etcétera, pues ese conocimiento de sí

mismo (autognosis) nos lo puede posibilitar la esfera estética, y, consecuentemente, la posibilidad de hacer consciente nuestra propia humanidad en uno mismo y en los demás. La estética, aduce Marchán Fiz, "se inscribe en un proyecto de emancipación [...] Desde sus inicios, se suspira por una realización de la libertad antropológica a través de la cultura estética del hombre".[24] El ideal de Schiller es que vivamos en una cultura no alienante sino liberadora (aunque de ninguna manera habrá que confundirlo con anarquismo).

El "Hombre" como persona potencialmente estética

Schiller apuesta por la estética para derrocar los vicios de su época. La propuesta es que el ser humano llegue a desarrollar su ser estético, que devenga "alma bella", puesto que

> [...] la rebelión del *alma bella*, estética, la cual, a medida que vaya contagiando al resto de la sociedad, cristalizará antes o después en frutos políticos. La emergencia del ideal estético tiene que ver con la superación de un ideal político restringido. La estrategia de la transformación por obra del Estado es rebasada por lo que será la educación estética.[25]

Para ello, Schiller reconoce, de cierta manera, actual y potencialmente al ser humano. Para Schiller, "[...] el hombre no es solamente persona en general, sino persona que se halla en determinado estado".[26] Observamos así dos condiciones del ser humano: es persona y se encuentra en cierto estado. Nuestro autor nos habla de distintos estados en los que se puede hallar el ser humano según su grado de relación con el mundo.

Sin embargo, defiende la noción de "persona" como un "yo inalterable", somos siempre nosotros, tal vez como una especie de esencia,

algo que nos pertenece y distingue a cada quien y que, a pesar de los posibles cambios, de algún modo somos "los mismos". Dice Schiller:

> La abstracción distingue en el hombre algo que permanece y algo que sin cesar cambia. Lo permanente, llamado la *persona*; lo mudable, el *estado.* Persona y estado –el yo y sus determinaciones–, que en el ser necesario pensamos como *uno* y lo *mismo*, son eternamente *dos* en el ser finito. En la permanencia de la persona, muda el estado; en los cambios del estado, permanece la persona.[27]

Haciendo esta aclaración, diremos que su pretensión es que el ser humano salte de un estado de necesidad a un estado estético, que no se quede en una mera mundanidad, esto es, que no esté regido sólo bajo los apetitos y la materialidad. Señala F. Schiller:

> Mientras el hombre tan sólo siente, desea y actúa por el mero impulso de los apetitos, no es nada más que *mundo*, si por mundo entendemos el contenido informe del tiempo [el tiempo es la condición de todo devenir; la sucesión es la condición de que algo suceda] […] Para no ser meramente mundo, tiene, pues, el hombre que dar forma a la materia; para no ser mera forma, tiene que dar realidad efectiva a lo virtual, que porta en sí.[28]

Son pues los estados antagónicos que Schiller intenta conciliar en el ser humano. Exigencias opuestas a que ha de doblegarse el ser humano, comenta nuestro autor, las dos leyes fundamentales de la naturaleza sensible-racional: la sensible "[…] aspira a la absoluta realidad: el hombre debe transformar en mundo todo lo que es mera forma, debe traer a aparición todas sus disposiciones".[29] Mientras que la racional "[…] aspira a la absoluta formalidad: el hombre debe extirpar en sí mismo todo cuanto es mero mundo, debe introducir conformidad en todos sus cambios y alteraciones […] debe exteriorizar todo lo interno y dar forma a todo lo externo".[30]

Entonces, el ser humano posee dos impulsos que se concilian en un tercero siendo éste el impulso del juego. En palabras de Schiller:

> El impulso sensible se despierta cuando el hombre hace la experiencia de la vida, cuando comienza el individuo; el impulso racional, se despierta cuando el hombre hace la experiencia de la ley, cuando comienza la personalidad. Y ahora, ya que los dos han alcanzado la existencia, está edificada su humanidad [...] tan pronto como los dos impulsos opuestos empiezan a actuar, pierden ambos su carácter constrictivo, y la contraposición de dos necesidades da origen a la libertad [Que se funda en su naturaleza mixta].[31]

Analicemos: a) el surgimiento del individuo es igual a experiencia de la vida, y ésta, a su vez, es igual a impulso sensible; b) el surgimiento de la personalidad es igual a experiencia de la ley, y ésta es igual a impulso racional; c) y ambos equivalen al surgimiento de la humanidad, mismo que remite al impulso del juego y, bajo el cumplimiento de este trinomio, surge la libertad.

Podemos decir que estos tres impulsos son parte de la constitución ontológica del ser humano, pero que, sin embargo, los dos primeros suelen dominar de alguna u otra manera, inclinados hacia uno u otro, pero escasamente hemos llegado a desarrollar el tercer impulso, es decir, la conjugación y armonización entre lo sensible y lo racional. Schiller nos habla de una evolución que se da en todo ser humano[32] (claro que no todos llegamos a tal grado de evolución sin una cierta atmósfera). De este modo, cada impulso coloca al Hombre en un estado, llegando a estar determinado por éste.

En el ser humano, Schiller llama estados de *determinación* sensible a lo físico, y llama racional, a lo lógico y moral, mientras que en el estético lo nombra como estado de *determinabilidad* real y activa. Esto significa que en los dos primeros hay una determinación dada para el ser humano y, en el tercero, el estético, no está determinado sino en la posibilidad de serlo, es decir, hay libertad.[33]

Schiller ve estos distintos estados como grados de desarrollo en el ser humano, "el hombre, en el estado físico, se halla bajo el solo dominio de la naturaleza; despréndese de este poder en el estado estético; somételo a su propia ley en el estado moral".[34] Schiller habla de autonomía en el estado moral y que va en grados evolutivos como él

nombra a estos estados: físico, estético y moral. Claro, el grado mayor para Schiller lo alcanza el ser humano en el estado estético que, por consecuencia, alcanza el moral, y no como anulación u olvido de los otros estados, sino como conciliación y armonía de éstos.

El ser humano "debe ser hombre; la naturaleza no debe dominarle exclusivamente, y la razón no debe consentir condiciones en su dominio. Las dos legislaciones deben coexistir con perfecta independencia una de otra y, sin embargo, estar perfectamente unidas".[35] Podríamos preguntar: ¿qué pasaría si el ser humano viviera sumergido solamente en un estado físico? Aunque, *de facto*, es el más confortable y accesible, es el que está más al alcance de nuestras sociedades, aunque quizás ni siquiera debiéramos plantearlo hipotéticamente, sino ya como una realidad. Schiller se plantea y responde:

> ¿Qué es el hombre antes de que la belleza lo arranque del libre deleite y la tranquila forma dulcifique su vida salvaje? Sumido en la eterna uniformidad de sus fines, y eternamente voluble en sus juicios, es egoísta sin ser él mismo; está desligado de todo, sin ser libre; vive esclavo, sin servir a una regla [...].[36]

Así el ser humano vive, sin darse cuenta, en una falta de autenticidad, de autonomía, de autarquía y, por ende, de libertad. Bajo el dominio del estado físico o material, el ser humano actúa como autómata. Incluso, sin reconocerse en la plenitud de su humanidad, mucho menos en el reconocimiento y consecuente actuación en el reconocimiento de "sus semejantes". Schiller señala de éste lo siguiente:

> En vano la naturaleza hace desfilar ante sus sentidos la rica muchedumbre de cosas; él no ve [...] él no conoce [...] presa del deseo, se precipita sobre los objetivos y se empeña en apropiárselos [...] es su relación con el mundo sensible una relación de *contacto* inmediato; y aterrado sin cesar por la acometida del mundo, atormentado sin tregua por las menesterosidades imperiosas, nunca encuentra la paz si no es en el cansancio; nunca halla límites si no es en el agotado deseo.[37]

Sería pues vivir bajo el manto del instinto, de las pulsiones, de lo mecánico; sería perderse o abstenerse de la belleza, es no tener ojos para detenerse a contemplar, carecer de la mirada hacia lo otro, a observar y a deleitarse en lo bello, y lo más terrible aún, no encontrar la paz, vivir en la intranquilidad por una absurda y, finalmente, vacía búsqueda.

Cabe además la pregunta, considerando no sólo la actitud o el estadio del ser humano, ¿dónde será el lugar propicio para que se desenvuelva la belleza? Schiller considera en primera instancia que,

> No se desenvolverá el germen de la belleza allí donde el hombre se oculte […] eternamente aislado, sin encontrar nunca la humanidad *fuera de sí*; tampoco allí donde la vida *nómada* le obligue a moverse con grandes rebaños humanos y a ser eternamente número, sin encontrar nunca la humanidad en sí.[38]

Es decir, que el estado estético no será posible si el ser humano se encuentra de manera solipsista, ensimismado, perdiendo contacto con los otros, pero tampoco si, de lo contrario, se pierde a sí mismo siendo masa. El modo idóneo, el suelo propicio para que pueda desenvolverse el germen de la belleza, nos lo muestra Schiller: "sólo podrán desenvolverse […] cuando el hombre, en su cabaña propia, hable tranquilamente consigo mismo y, al salir de su mansión, converse con la especie toda".[39] Vemos la mesura, el equilibrio. Schiller nos expone al ser humano como aquél que no se olvida ni se abandona de sí mismo pero tampoco del resto de la humanidad.

Por último, para cerrar esta idea, Schiller se pregunta y responde: "¿Y cuál es el fenómeno que, entre los salvajes, anuncia la entrada en la humanidad? […] el regocijo en la *apariencia*, la tendencia al *adorno* y al *juego*".[40] El juego, el adorno, y la "apariencia", expresando que regocijarnos en ella es señal de humanidad (para Schiller *la belleza es libertad en apariencia*). Será pues necesario adentrarnos un poco más en este concepto.

La apariencia como constructo del "Hombre"

La realidad de las cosas es obra de las cosas;
la apariencia de las cosas es obra del hombre,
y un ánimo que se alimenta de apariencia
no se regocijaya en lo que recibe, sino en lo que hace.
F. Schiller, Carta XXVI

En primer lugar, veamos qué entiende Schiller por apariencia, ya que, en un sentido común, llega a ser sinónimo de superficialidad o falsedad, y aquí, no es el caso. Según Schiller, "toda existencia efectiva proviene de la naturaleza como de un poder extraño; pero toda apariencia procede originariamente del hombre, como sujeto capaz de tener representaciones [...]".[41] Es decir, que el ser humano es quien crea toda apariencia, como subjetividad receptora del exterior y, a la vez, creadora de dicha percepción. Esto es, que el ser humano, en su capacidad pensante, reflexiva, imaginativa, elabora re-presentando la realidad de las cosas en su interior –no podemos crear una flor, pero sí la apariencia de la flor–. "Poco a poco ha ido la forma acercándose desde fuera [...] ahora comienza, por fin, a adueñarse del hombre mismo: primero en lo externo; luego, también, en lo íntimo de su ser".[42] Desde luego que cuando Schiller se refiere a la *forma* hace alusión a esa aproximación de la mirada estética.

Ahora, lo que persigue Schiller es que dicha apariencia sea una apariencia estética, pues ello equivaldría a apreciar la belleza. Sería pertinente aclarar aún más lo que nos da a entender Schiller con apariencia. Según Julián Marrades, "la distinción entre realidad y apariencia apunta en Schiller a dos diferentes modos de relacionarse el hombre con el mundo, dominado uno de ellos por la ley de la necesidad, y regido el otro por el principio de libertad".[43]

Por su parte, Rosario Acosta señala que cuando Schiller habla de "apariencia", cuando la estética no es sólo medio sino fin de una edu-

cación humana, no se refiere a una estetización de la vida o a un escapismo ante las frustraciones de la realidad, sino más bien a "[…] una formación del carácter del hombre y de una actitud frente al mundo que, como afirma Bürger, 'entiende la apariencia como un momento de la realidad'"[44]. Por tanto, es una cuestión de actitud, producto de una formación estética.

Asimismo, para Schiller "la apariencia no es estética sino cuando es franca –esto es, expresamente desprovista de toda pretensión a la realidad– y cuando es independiente –esto es, no necesita de ayuda alguna por parte de la realidad–".[45] De lo contrario, nos dice Schiller, si la apariencia es falsa fingiendo realidad, no sería más que un instrumento para fines materiales sin poder demostrar nada para la libertad del espíritu. Nos atreveríamos a decir que, de algún modo, esto distingue, por ejemplo, al artista o artífice de quien supone serlo.

Según Schiller, para conseguir la mirada de la apariencia estética es necesario un grado muy superior de cultura, pues ésta nos permite desarrollar dicha mirada; mirada que nos revela una apariencia viva y vivificante. Para Schiller, si somos educados estéticamente, prevalecerá el espíritu, el gusto, el ideal, el honor, el pensamiento, el ensueño… a la vez que va indicando su contraparte. Schiller advierte:

> Sólo la impotencia y el vicio buscan su refugio en la apariencia falsa y menesterosa; y los hombres o los pueblos que "apuntalan la realidad con apariencias o la apariencia estética con realidades" –que ambas cosas suelen ir reunidas– demuestran a un tiempo su falta de valor moral y su incapacidad estética.[46]

Es pues reflejo y consecuencia de una cultura en la que, contrario a lo antes señalado, no existe la mirada estética.

"Vivimos en un mundo de apariencias", escuchamos decir cotidiana pero irreflexivamente, y así es, pero no recapacitamos en ello, o tal vez no se nos había presentado ocasión para pensarlo de otro modo. Hay una apariencia falsa, alejada de la verdad –significación que habitualmente le damos a lo que denominamos apariencia–, instrumen-

talizada y esclavizante. Pero hay otra apariencia, contraria a lo que comúnmente le concederíamos como significado, ésta es la apariencia estética la cual se da sólo en la cultura estética, pues es la encargada de encauzarnos hacia la belleza. De este modo –y sólo de este modo–, Schiller valida la apariencia en el mundo moral.

Asimismo, en la apariencia estética hay un aspecto relevante para conseguirla, a saber, la mirada (más allá de la captación física), pues el ser humano –asevera Schiller– en cuanto empieza a gozar con los ojos, en cuanto la visión cobra para él un valor independiente, ya es libre estéticamente, lo cual significa que el impulso de juego se ha desenvuelto. Gozando de la belleza en la naturaleza viva, aprendiendo a admirar el bello arte imitativo, teniendo a la imaginación como legisladora –continúa Schiller–, es no censurarnos de la belleza.[47]

Es así que en el estado estético se da el acto de la contemplación en el que, según nuestro filósofo, el ser humano coloca al mundo fuera separando de él su personalidad, dejando de formar un todo con él, y es entonces que le aparece un mundo. "La contemplación (reflexión) es la primera relación liberal del hombre frente al universo que le rodea".[48] La experiencia de la contemplación –una experiencia estética– nos la describe Schiller de una manera exquisita:

> [...] en los sentidos se establece una momentánea paz, el tiempo mismo –eterno caminante– se detiene al reunirse los rayos dispersos de la conciencia, y una imagen del infinito, la *forma*, se refleja en el fondo perecedero. Tan pronto como la luz se enciende en el hombre, desparece la noche en torno; tan pronto como en su íntimo ser se hace la paz, depone la tormenta del universo sus furores, y las fuerzas que luchan en la naturaleza apacíguanse y contiénense dentro de unos límites permanentes.[49]

Schiller nos deja sin aliento en concordancia con su exposición de lo que, con palabras, pudiera expresarse la de por sí inefable experiencia estética gracias a la contemplación, a la apertura, a la disposición de ánimo que es posible encaminar en todo ser humano. De este modo, nos vamos aproximando al ideal del hombre educado estéticamente.

En el mismo sentido, Schiller alude al ser humano que no está educado en lo estético como crítica al Hombre moderno, dando pauta y mayor argumentación a su propuesta estética. Como lo hace en la siguiente apreciación:

> Atado a lo material, vive mucho tiempo el hombre usando la apariencia para sus fines particulares, antes de concederle propia personalidad en el arte del ideal. Para llegar a éste necesita el hombre una total revolución en su pleno modo de sentir [...] Dondequiera que encontremos, pues, los indicios de una apreciación libre y desinteresada de la apariencia pura, podemos afirmar que se ha verificado esa revolución en la naturaleza del hombre, y que ha comenzado propiamente la humanidad en él.[50]

Rescatemos una palabra interesante mencionada por Schiller, la palabra "revolución". Cuando tenemos a bien considerar un cambio o transformación para la mejora, progreso o superación de un estado o circunstancia poco o nada favorable, entonces hablamos de una revolución; sabemos que hay muchos modos distintos de llevar a cabo una y, en este caso, Schiller nos habla de *una total revolución en el pleno modo de sentir del hombre*. El por qué y para qué es algo que precisamente hemos venido explicando: pretendemos hacer consciente, palpable, congruente y consecuente la humanidad propia de cada persona y, por ende, de nuestros semejantes –y no tan semejantes–.

Aunado a lo antes dicho, Schiller asevera que, en el Estado estético, todos son libres ciudadanos, iguales en derechos.[51] Esto lo interpretamos en relación con la mirada estética, tierra fértil para el reconocimiento de la alteridad.

No obstante, Schiller mismo reconoce que el ser humano, al encontrar muchas veces limitaciones en la realidad efectiva, llega a aspirar a un mundo ideal. Este es un punto crucial de análisis, pues habríamos de cuestionar qué es lo que limita nuestra realidad de tal manera que, al perseguir lo contrario –*v.gr.* justicia en vez de injusticia–, sea sólo la idea-

lización de un mundo, de otro modo distinto de *ser* y *estar* en el mundo, distinto y distante del que ya es, pero que se vuelve algo utópico.

Ante esto, atendamos cómo finalmente Schiller concluye sus *Cartas* con la siguiente pregunta y su empeño por resolverla:

> Pero ¿existe tal Estado de la apariencia bella? ¿Dónde hallarlo? Existe en cualquier alma finamente templada [...] donde la conducta es regida no por una imitación servil de ajenas costumbres, sino por la propia naturaleza bella, donde el hombre atraviesa las más complicadas relaciones con audaz sencillez y tranquila inocencia, no necesitando para afirmar su libertad, menoscabar la ajena; ni para manifestar su gracia, sacrificar su dignidad.[52]

Schiller no deja de señalar con desapruebo la conducta esclavizada, servil e indigna; en sus obras, tanto filosóficas como literarias, en especial en sus dramas, hace constante hincapié en ello. También queremos subrayar cuando Schiller expresa que el ser humano *no necesita menoscabar la libertad ajena para afirmar la suya*. Habrá quienes actúan de manera contraria por querer hacerse "reconocer" como superiores y manifestar su "poder", subordinando, esclavizando y humillando a otros. Pero también nos menciona el lado extremo, quienes se desviven por los demás permitiendo incluso ser pisoteados con tal de congraciarse con ellos. Ninguno de estos extremos es bueno.

En síntesis, al *estado de la apariencia bella* se llega gracias a una educación estética. Sin embargo, algo sumamente importante, que no puede quedar de lado, es que esta educación no se impone, no es coercitiva, por el contrario, ha de ser una educación regida por la volición de cada ser humano. Sin la voluntad, no sería posible una educación estética.

La voluntad: una condición para la educación estética

En el hombre no hay otro poder que la voluntad; sólo aquello que anula al hombre, la muerte o la pérdida de la conciencia, puede suprimir la libertad interior.
F. Schiller, *Carta XIX*

Para Schiller, la voluntad humana se encuentra totalmente libre entre el deber y la inclinación; no puede ni debe irrumpir la más leve constricción física. Ha de conservar la facultad de la elección.[53] De ahí que la educación estética no pueda ser opuesta o ir en contra de la voluntad humana –ni siquiera al tratarse de una cierta obligación que nos corresponda como humanos–, pues Schiller no habla del deber en el sentido estricto o forzoso (impugnando a Kant), sino de un *querer*.

Nos comenta Safranski que Schiller aborda esta temática en su drama *Fiesco*, a saber: "la pregunta no es cómo hemos de actuar, sino qué acción queremos de verdad. No se trata de lo que se debe querer, sino de lo que se quiere querer. ¿Cómo podemos averiguar lo que propiamente queremos? Lo sabremos cuando habremos actuado".[54] Safranski dice que esto es lo que le sucede a Fiesco, por lo cual "[…] experimenta una libertad que lo fuerza a la decisión y sólo en la decisión le permite conocerse a sí mismo".[55] Es la posibilidad de elección que viene de uno mismo, endógena y no exógena, autónoma y no heterónoma, contrario a lo que habitualmente nos acontece –y si es que acaso caemos en cuenta–.

Así, una educación estética no puede ser de otro modo más que a través de la propia voluntad. Pero, ¿qué es lo que habrá de regir nuestra voluntad de tal manera que no sea una voluntad endeble, caprichosa o visceral? Según Schiller "[…] la materia del humano querer, aunque diferente en la forma, habrá de permanecer idéntica, y los impulsos deberán concordar con la razón lo bastante para poder avenirse a una legislación universal".[56] Será entonces la razón quien

ha de dictar nuestra voluntad, pues posibilita una volición universal en el querer humano, es decir, de la que todo humano facultado en su razonamiento es partícipe. En palabras de Schiller, "sólo de quien tiene conciencia de sí mismo cabe exigir razón, eso es, absoluta consecuencia y universalidad de la conciencia; que antes no es hombre, y ningún acto de humanidad puede esperarse de él".[57] No basta con que poseamos una razón, eso es una gratuidad de la naturaleza, sino que hay que ejercerla y ejercitarla.

Al respecto, Argudín señala: "nuestra voluntad es libre sólo cuando es racional, pues sólo entonces puede determinar por sí misma sus acciones".[58] Y él lo relaciona consecuentemente con la acción moral, ya que continúa diciendo: "y puesto que una acción moral es aquella cuyo motivo únicamente es el deber, movido por la razón, tenemos que 'voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa'".[59] De este modo vemos un partidario de la moral en tanto que regida –convencida– *ad líbitum* por la razón, ¿acaso podría ser de otro modo? ¿O qué es lo que mueve la voluntad? Asunto discutible.

Sin embargo, no sólo participa la razón, puesto que, como señala Schiller, es la voluntad[60] la que se conduce frente a los dos impulsos, el formal y el sensible, como un poder, sin embargo, ninguno de los impulsos puede por sí solo conducirse como un poder frente al otro.[61] Esto significa que ninguno de los dos ha de tratar de imponerse, cada uno mantiene su independencia aunque tratemos de unirlos, y aunque la razón corresponda sólo al impulso formal, Schiller reconoce que es gracias a ésta que llegamos a una congruencia.

Entonces, razón y voluntad tienen funciones distintas aunque exista una coimplicación. A decir de Schiller, "la razón ha llevado a cabo su cometido cuando ha descubierto y afirmado la ley. Cumplirla es cosa de la esforzada voluntad y del sentimiento vivo".[62] Tal pareciera que en lo segundo es donde solemos fallar, llegamos a entender algo pero nos hace falta voluntad y *disposición de ánimo* para llevarlo a cabo.

La razón, el entendimiento, de nada sirven sin la voluntad, de nada valen con un *corazón sordo*. De ahí que el ser humano tenga distintas

actitudes según el estado en el que se encuentre (dinámico, ético o estético), a saber:

> Si en el Estado *dinámico* del derecho, el hombre se enfrenta con el hombre, como una fuerza frente a otra fuerza, y limita su actividad; si en el Estado *ético* del deber, el hombre opone al hombre la majestad de la ley y encadena su voluntad, en cambio, en la esfera de las relaciones de la belleza, en el Estado *estético*, el hombre aparece sólo como figura, como objeto de libre juego. La ley fundamental de este Estado es: *dar libertad por medio de la libertad*.[63]

Es así que en el estado estético el ser humano ejerce su voluntad en el libre juego, es ahí donde radica su libertad, pues, como menciona Safranski, en Schiller *la voluntad es el órgano de la libertad*. Y, a parecer de Rosario Acosta, se trata de una libertad dada "[…] en la aceptación y el diálogo con la contingencia, en la experiencia de las contradicciones, más que en la de su reconciliación, del reconocimiento del otro, de lo ajeno y lo dado, más que en la imposición de lo propio, [que] anuncia ya […] al espacio de lo político".[64] Pues es un ámbito en el que no existe el solipsismo sino las alteridades, asunto que se convierte en una continua y ardua labor para la convivencia pacífica, para la conciliación de diversos puntos de vista, en lo que finalmente habremos de buscar el bienestar común, lo cual tiene que ver con una actitud ética o estado moral del que nos habla Schiller.

La moral en la educación estética

El concepto de moral es esencial en el pensamiento de Schiller. En una de sus *Cartas* se plantea una pregunta que posiblemente le hiciera algún joven interesado en lo estético (un joven "ansioso de verdad y de belleza"), a lo que responde:

> Imprime al mundo en que trabajas la ***dirección*** **hacia el bien**,[65] que el manso ritmo del tiempo traerá su desenvolvimiento. Y en esa dirección habrás empujado al mundo si, al enseñar, elevas sus pensamientos a lo eterno y necesario en objeto de sus anhelos [...] En el púdico sosiego de tu ánimo **educa a la verdad vencedora**, sácala de tu pecho y estámpala en la belleza [...] Vive con tu siglo, pero no seas el juguete de tu siglo; da a tus contemporáneos no lo que ellos aplauden, sino lo que necesitan [...] Busca su aplauso por medio de su dignidad [...] la nobleza de tu alma suscitará la suya propia [...] La seriedad de tus principios los apartará de ti; pero en el juego aún podrán soportarla [...] Limpia sus placeres de capricho, de frivolidad y de grosería, y poco a poco, sin que lo noten, **purificarás también sus acciones**, y, por último, **sus sentimientos morales**. **Rodéalos, por doquier, de formas nobles, grandes, espirituales**; enciérralos en un cerco de símbolos de la perfección, hasta que la apariencia logre superar a la realidad efectiva y el arte a la naturaleza.[66]

Schiller piensa en la *belleza*, en el *bien* y la *verdad* –que, como en Platón, uno conlleva necesariamente al otro y al otro–. Indudablemente, la filosofía de sus *Cartas* contiene una connotación moral, a saber: *imprime al mundo en que trabajas la dirección hacia el bien; a tus contemporáneos: purificarás sus acciones y sus sentimientos morales*, etc. De esta forma, *la verdad, la belleza, el bien, la libertad, la dignidad, la nobleza, la espiritualidad, el juego* –unidos en un todo–, son lo que acarrea la educación estética en Schiller.

Tal vez sea pertinente mencionar que no habremos de entender la noción de moral como seriedad, aburrimiento y, mucho menos, imposición y convencionalismos, por el contrario, existe libertad, juego y autonomía, propiciados e impulsados a través de una educación estética; para Schiller, la belleza nos conduce a la libertad y, por consiguiente –podemos añadir–, a la verdad. Y aunque la *verdad* sea un asunto más del entendimiento o del impulso formal, el juego estético no prescinde de ella –hay un vaivén de los impulsos o un puente que los une–, por tanto, no ha de ser contradictorio hablar de belleza a la par con la verdad. En palabras de Schiller,

> […] ya no puede ser cuestión el cómo el hombre pasa de la belleza a la verdad, la cual, en potencia, está ya en la belleza, sino que la cuestión ha de ser tan sólo de cómo se abre camino desde una realidad efectiva ordinaria a una realidad efectiva estética, desde los sentimientos vitales a los sentimientos de la belleza.[67]

Retomemos: "*¿cómo se abre camino desde una realidad efectiva ordinaria a una realidad efectiva estética, desde los sentimientos vitales a los sentimientos de la belleza?*". Sin duda, es una pregunta crucial –considerando, además, que una de las críticas generales a toda teoría filosófica radica precisamente en su falta de efectividad. Schiller reafirma esa realidad efectiva ordinaria y los sentimientos vitales, todo ser humano estamos en ello, pero la meta es pasar a una realidad efectiva estética y a los mismos sentimientos de la belleza. Por tanto, este camino ha de abrirse con la educación estética.

Tenemos así que, para Schiller, "[…] el gusto cultivado va casi siempre unido a un entendimiento claro, un sentimiento agudo, un carácter liberal y hasta una conducta digna, mientras que el hombre sin cultura estética adolece, generalmente, de los efectos contrarios".[68] De este modo, el gusto cultivado del que nos habla Schiller va a depender de un factor importante y determinante, a saber, la educación, aunque en esta misma encontremos el dilema entre lo sensible y lo racional, la educación es pues decisiva, a lo cual señala:

> […] para elaborar la ciencia han de reunirse la claridad de los sentidos con la alegría del pensamiento. ¿Cómo vamos a ser, pese a las más bellas máximas morales, equitativos, bondadosos y humanos, si nos falta la capacidad de acoger en nosotros, fiel y verdaderamente, la ajena naturaleza, de apropiarnos las situaciones ajenas y de sentir como propias las ajenas emociones? [...] esa capacidad la vamos perdiendo por la educación que recibimos y por la que nosotros mismos nos damos […][69]

Aquí encontramos un tinte de alteridad puesto que Schiller se cuestiona cómo reconocer lo ajeno; asimismo, lo concerniente a la educación: aquella que recibimos, pero también la que nosotros mismos nos

damos. De ésta dependerá el reconocer lo primero, es decir, *lo ajeno* –que, si hubiera un esfuerzo de aproximación, de sensibilización, ya no nos sería tan ajeno–. Quisiéramos realzar el hecho de que Schiller también menciona una educación que *nosotros mismos nos damos*, esto es, que cada quien también tenemos nuestra propia responsabilidad en nuestra educación. Ello, por supuesto, lo podemos pensar cuando ya tenemos una mayor conciencia en cierta etapa de nuestra vida.

A esto, Schiller continúa:

> –El hombre debe– […] aprender a desear más noblemente para no tener más tarde que tomar decisiones sublimes. Y todo lo lleva a cabo la cultura estética, la cual somete a leyes de belleza todo aquello en que no hay ni leyes naturales ni leyes racionales que obliguen al humano albedrío, y, en la forma que ella da a la vida externa, abre ya la vida interior.[70]

Así, podemos reflexionar en torno al aprendizaje: aprendemos de manera consciente y también inconscientemente, pero no solemos recapacitar sobre aquello que aprendemos, de tal modo que nos cuestionemos ¿por qué pensamos así y no de otro modo?, ¿por qué nos comportamos de tal o cual manera?, ¿por qué nos dirigimos al mundo o a los demás bajo cierta mirada?

Estamos sometidos constantemente a múltiples leyes y normatividades: naturales, jurídicas, religiosas, sociales, familiares, etcétera, pero no partimos de una autonomía responsable o un libre albedrío para ser quien somos; nos convertimos en títeres, máquinas o borregos. De ahí que nuestra educación no siempre sea la más digna o la mejor, llega a estar falta de moral o ética –según se tome el concepto–. Por eso Schiller admite sin menoscabo alguno las leyes de la belleza inmersas, claro, en una cultura estética, ya que estas leyes nos conducen, consecuentemente, a la libertad y, de ahí, a una ley moral.

De este modo, Schiller nos habla de una transición de un estado a otro para lograr una conciencia moral en la que tiene parte importante, incluso necesaria, la voluntad del ser humano, como nos comenta enseguida:

> El tránsito del estado pasivo de la sensación al activo del pensamiento y de la voluntad se verifica, pues, pasando por un estado intermedio de libertad estética […] este estado [es] la condición necesaria para poder alcanzar un conocimiento y una conciencia moral. En una palabra: no hay otro camino para hacer racional al hombre sensible que conformarlo primero estéticamente.[71]

Aunque parezca contradictorio, en Schiller, lo estético no excluye la razón ni los sentidos, al contrario, nos hace más conscientes de nuestra condición humana, no de una manera fragmentada sino holística. Y es que precisamos de esta voluntad y de esta conciencia para actuar conforme al conocimiento y reconocimiento de nuestro ser como humanos. Urge renovar nuestra mirada desde un enfoque más humanitario donde exista el mutuo reconocimiento.

Y para ello, asevera Schiller, precisa una educación estética en la que habrán de intervenir positivamente la cultura y el Estado. Pero no dejemos de lado que cada quien debemos velar por nuestra propia educación y formación, asumir la responsabilidad de cada quien desde sí mismo o misma y, en este sentido, también exigir a quienes se encuentran en el poder –máxime siendo una democracia– por darle mayor atención e importancia a los programas educativos, artísticos y culturales, para tener más herramientas en la sensibilización que tanta falta hace, para dejar de ser indiferentes ante los problemas y necesidades de los demás –que se tornan en problemas nuestros también–, para actuar conforme al bien común. Sin duda alguna, es una de las urgencias de nuestro tiempo.

Notas

[1] Cabe hacer la aclaración que si utilizamos el término "hombre", es porque de este modo, histórica y antropológicamente, se ha usado para referirse al género humano, y de manera literal así lo conceptualiza Schiller. Suponemos que no lo hacía con intención deliberada de discriminar a la mujer. Incluso Schiller se relacionó intelectualmente con varias mujeres, estaban en su círculo no sólo social sino intelectual con quien tenía constantes charlas, incluso a través de cartas. Véase Rüdiger Safranski, *Schiller o la invención del idealismo alemán,* Tusquets, Barcelona, 2006.

[2] Schiller en Safranski, *op. cit*., p. 196.

[3] Luis Argudín, *La espiral y el tiempo. Juicio, genio y juego en Kant y Schiller*, ENAP-UNAM, México, 2008, p. 18.

[4] Cabe señalar pertinentemente lo que sugiere la filósofa Chantal Maillard: "[…] educar debería ser más un abrir brechas en las murallas que mantienen un orden indebido que enseñar a poner ladrillos para fortalecerlas". En *Contra el arte y otras imposturas*, Pre-textos, España, 2009, p. 212.

[5] *Cfr*. Mario Gennari, *La educación estética*, Paidós, Barcelona, 1997, pp. 117-118.

[6] Ya le antecede la de su reconocido connacional, Immanuel Kant, de quien heredó parte de este pensamiento estético. *Vid. Crítica del Juicio.*

[7] Schiller, Carta VIII en *"Cartas sobre la educación estética del hombre"* en *Escritos sobre estética*, (trad. Manuel García Morente *et al*.), Tecnos, Madrid, 1991, p. 124.

[8] Luis Argudín, *op. cit*., p. 16.

[9] *Crítica de la Razón Pura*, *Crítica de la Razón Práctica* y *Crítica del Juicio*, de Kant.

[10] *"Cartas sobre la educación estética del hombre", op. cit*., p. 121.

[11] Jacinto Rivera de Rosales, "Schiller: la necesidad trascendental de la belleza" en *Estudios de filosofía*, revista editada por el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquía, Núm. 37, Medellín, Colombia, febrero de 2008 (obtenido en documento PDF).

[12] Safranski, *op. cit.,* pp. 489-490.

[13] Carta XIII, *op. cit*., p. 153.

[14] *Ibid*., p. 144.

[15] *Idem*.

[16] Cfr. Carta XXIV, *op. cit*., p. 190.

[17] Safranski, *op. cit*., p. 494.

[18] *Idem*.

[19] Carta V, *op. cit*., p. 111.

[20] Teodoro Ramírez, "La cultura como autoformación del hombre" en *Filosofía de la Cultura*, UMSNH, Morelia, 1995, p. 43.

[21] *Idem*.

[22] E. B. Tylor, citado por José Antonio Pérez Tapias en *Filosofía y crítica de la cultura*, Trotta, Madrid, 1995, p. 20.

[23] Carta XXIII, *op. cit*., p. 185.

[24] Simón Marchán Fiz, *La estética en la cultura moderna*, Alianza, Madrid, 2000, p. 65.

[25] Schiller en Marchán Fiz, *Ibid*., p. 72.

[26] Carta XI, *op. cit*., p. 136.

[27] *Ibid*., pp. 134-135.

[28] *Ibid*., p. 137.

[29] *Ibid*., p. 138.

[30] *Idem*.

[31] Carta XIX, *op. cit*., p. 171.

[32] *Cfr*. Carta XXV, *op. cit*., p. 195.

[33] *Cfr.* Carta XX, *op. cit*., p. 174.

[34] Carta XXIV, *op. cit*., p. 188.

[35] *Ibid*., p. 194.

[36] *Ibid*., p. 188.

[37] *Ibid*., p. 189.

[38] Carta XXVI, *op. cit*., p. 200.

[39] *Idem.*

[40] *Idem*.

[41] *Ibid*., p. 203.

[42] Carta XXVII, *op. cit*., p. 212.

[43] J, Marrades, "A partir de Schiller: naturaleza, juego y libertad", en J. Corbí C. Maya, *Ensayos sobre libertad y necesidad*, Pre-textos, Valencia, 1997, p. 105. Citado por Rosario Acosta, "La ampliación de la estética: La educación estética de Schiller como configuradora de un espacio compartido", en: *Schiller, arte y política* (ed. Antonio Rivera García), edit.um (Ediciones de la Universidad de Murcia), España, 2010, p. 73.

44 Rosario Acosta, *op. cit.*, p. 60. Obra citada de P. Bürger, *Crítica de la estética idealista*, Visor, Madrid, 1997, p. 89.

[45] Carta XXVI, *op. cit*., p. 204.

[46] *Idem.*

[47] *Cfr*., *ibid*., p. 202-207.

[48] Carta XXV, *op. cit*., pp. 194-195.

[49] *Ibid*., p. 195.

[50] Carta XXVII, *op. cit*., p. 208.
[51] *Vid*., *ibid*., p. 216.
[52] *Ibid*., p. 217.
[53] *Cfr*., Carta IV, *op. cit*., p. 105.
[54] Safranski, *op. cit*., p. 156.
[55] *Idem*.
[56] Carta IV, *op. cit*., p 105.
[57] Carta XIX, *op. cit*., p. 170.
[58] Luis Argudín, o*p. cit*., p. 82.
[59] *Idem*.
[60] Es interesante y admirable saber cómo Schiller lleva cabalmente ese acto de la voluntad, esa *disposición de ánimo* al no permitir ser doblegado tan fácilmente ante su grave y doloroso padecimiento físico, ejerciendo su voluntad hasta el final de su temprana muerte. Véase comentarios al respecto en la obra de Safranski, *Schiller o la invención del idealismo alemán, op. cit.* También véase Rudolf Lehmann (1929), *Schiller y el concepto de la educación estética*, Capítulo primero, (trad. Rosario Fuentes), Ediciones de la Lectura, Madrid, 1980.
[61] *Cfr*. Carta XIX, *op. cit*., p. 169.
[62] Carta VIII, *op. cit*., p. 122.
[63] Carta XXVII, *op. cit*., p. 214.
[64] Rosario Acosta, *op. cit*., p. 73.
[65] Las negritas son nuestras.
[66] Carta IX, *op. cit*., pp. 128-129.
[67] Carta XXV, *op. cit*., p. 199.
[68] Carta X, *op. cit*., p. 130.
[69] Carta XXIII, *op. cit*., p. 187.
[70] *Idem*.
[71] Carta XXIII, *op. cit*., pp. 182-183.

Referencias

Acosta, Rosario, "La ampliación de la estética: La educación estética de Schiller como configuradora de un espacio compartido", en: *Schiller, arte y política* (ed. Antonio Rivera García), edit.um (Ediciones de la Universidad de Murcia), España, 2010.

Argudín, Luis, *La espiral y el tiempo. Juicio, genio y juego en Kant y Schiller*, enap-unam, México, 2008.

Gennari, Mario, *La educación estética*, Paidós, Barcelona, 1997.

Lehmann, Rudolf (1929), *Schiller y el concepto de la educación estética*, (trad. Rosario Fuentes), Ediciones de la Lectura, Madrid, 1980.

Maillard, Chantal, *Contra el arte y otras imposturas*, Pre-textos, España, 2009.

Marchán Fiz, Simón, *La estética en la cultura moderna*, Alianza, Madrid, 2000.

Pérez Tapias, José Antonio, *Filosofía y crítica de la cultura*, Trotta, Madrid, 1995.

Ramírez, Teodoro, "La cultura como autoformación del hombre" en *Filosofía de la Cultura*, umsnh, Morelia, 1995.

Rivera de Rosales, Jacinto, "Schiller: la necesidad trascendental de la belleza" en *Estudios de filosofía*, revista editada por el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquía, Núm. 37, Medellín, Colombia, Febrero de 2008 (obtenido en documento pdf).

Safranski, Rüdiger, *Schiller o la invención del idealismo alemán*, Tusquets, Barcelona, 2006.

Schiller, Friedrich, "*Cartas sobre la educación estética del hombre*" en *Escritos sobre estética*, (trad. Manuel García Morente *et al*.), Tecnos, Madrid, 1991.

Universidad y deconstrucción

Ireri Mejía Almonte
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

¿Es posible repensar la universidad a partir de la deconstrucción? ¿Es posible pensar una universidad *por venir* que nos entregue la deconstrucción?

Hacia los últimos años de su vida, casi a punto de comenzar el siglo XXI, Derrida es invitado a participar con una conferencia en un coloquio sobre "el arte y las humanidades en la universidad del mañana" realizado en la Universidad de Stanford (California). Pronuncia entonces una conferencia titulada "El porvenir de la profesión o La Universidad sin condición (gracias a las 'humanidades', lo que podría tener lugar mañana)" y que llegará a nosotros como "La Universidad sin condición".[1] Aquí plantea –o, más bien, hace una *profesión de fe* en– una universidad por venir; se trata del papel y el futuro de las humanidades dentro de la universidad. Su argumentación gira en torno a pensar la universidad a través de la fuerza subversiva que tiene la deconstrucción; lo que la deconstrucción posibilita para pensar otra universidad o una universidad *por venir*, que para Derrida tendría que ser una *universidad sin condición*.

El presente artículo tiene un doble objetivo: por un lado, esclarecer qué entiende Derrida por una *universidad por venir*, *sin condición*, a partir de las tareas que proporciona la deconstrucción para las humanidades. Por otro lado, el artículo pretende exponer y hacer énfasis en los alcances políticos y éticos de la deconstrucción.

Para ello tomamos como texto central *La Universidad sin condición*, pero haremos referencia a otros textos en los que Derrida habla sobre la universidad: "Kant: El conflicto de las Facultades", "Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad" y, por último, "Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa".[2] En estas reflexiones Derrida está dialogando en todo momento, no única pero sí principalmente, con Kant y el proyecto de universidad moderna que el filósofo de las luces analiza y expone en *El conflicto de las Facultades*, de 1798. Así pues, en el desarrollo de este artículo estaremos haciendo referencia a dichos textos, ya que todos ellos abordan la problemática de la universidad y se muestran necesarios para pensarla de manera más compleja en su relación con las humanidades, la filosofía y su porvenir.

1. La universidad moderna y la universidad sin condición a partir de la deconstrucción

1.1 Planteamientos generales: universidad sin condición

Derrida inicia *La Universidad sin condición* anunciando que su proceder será una *profesión de fe*. Profesión de fe en el porvenir de la universidad y las humanidades del mañana, unas nuevas y transformadas humanidades; profesión de fe en una universidad *sin condición*, esto es, una universidad que tenga una libertad *incondicional* no sólo de cuestionarlo y decirlo todo, sino también de publicarlo, de hacerlo público.

Más adelante (en la Sección 1.3) veremos en detalle qué entiende el argelino por una profesión de fe. Pero en un primer momento podemos preguntarnos, reaccionando a esta postura inicial de Derrida, ¿acaso no tiene la universidad la libertad de decirlo, cuestionarlo y publicarlo todo?

Para Derrida esta universidad *sin condición* no existe, pero de acuerdo con su vocación e intención declarada, la universidad por venir "debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos".[3] Y es que podemos ver un sinfín de poderes a los que se expone la universidad, que aparentemente no ejercen fuerza sobre ella pero que en la realidad fáctica están marcando los rumbos de las investigaciones y representan mecanismos de coerción. Entre ellos enumera Derrida:

> A los poderes estatales (y, por consiguiente, a los poderes políticos del estado-nación así como a su fantasma de soberanía indivisible: por lo que la Universidad[4] sería de antemano no solo cosmopolítica, sino universal, extendiéndose de esa forma más allá de la ciudadanía mundial y del Estado-Nación en general), a los poderes económicos (a las concentraciones de capitales nacionales e internacionales), a los poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales, etc., en suma, a todos los poderes que limitan la democracia por venir.[5]

Y aclara Derrida en seguida que al decir "más que crítica", habla de deconstrucción:

> Apelo al derecho a la deconstrucción como derecho incondicional a plantear cuestiones críticas no sólo a la historia del concepto de hombre sino a la historia misma de la noción de crítica, a la forma y a la autoridad de la cuestión, a la forma interrogativa del pensamiento. Porque eso implica el derecho de hacerlo afirmativa y performativamente, es decir, produciendo acontecimientos.[6]

En este enunciado podemos ver anunciarse los tópicos de deconstrucción, acto performativo y acontecimiento, que serán constituyentes de la universidad por venir.

¿Por qué insistir en la incondicionalidad de la universidad? ¿Frente a qué o ante quién afirmar la incondicionalidad? Entra aquí una cuestión clave en la reflexión que realiza Derrida: las consecuencias y la finalidad que esta incondicionalidad tendría, esto es, la de evitar los poderes de reapropiación a los que se enfrenta la universidad.

La universidad la entiende Derrida como aquella institución que se distingue de todas las demás instituciones de investigación "que están al servicio de finalidades y de intereses económicos de todo tipo".[7] La universidad, en este sentido, no debería responder, ni servir, ni ser controlada o patrocinada, por intereses comerciales e industriales. Pero, al mismo tiempo, al ser ajena al poder, al afirmar su total independencia, se presenta también como una "ciudadela expuesta". Ante esta situación, ¿cómo evitar que la universidad sea reapropiada por poderes ajenos? ¿Cómo evitar que sea comprada o que se venda como mercancía o producto? ¿Cómo evitar que se convierta en la "sucursal de consorcios y firmas internacionales"? Se precisa en ella, entonces, un principio, una fuerza de resistencia y disidencia. La apuesta de Derrida es por la *incondicionalidad*, aquí radica su fuerza invencible; la universidad debe afirmar su independencia incondicional y una especie particular de soberanía para no caer ante el peligro de que se la tome o se la venda. Esta fuerza de resistencia, ese principio de incondicionalidad se presenta, en el origen y por excelencia, en las humanidades, es allí donde tiene su espacio de discusión y reelaboración. Entra aquí entonces, con capital importancia, la cuestión de la deconstrucción, pues es a través de ella que Derrida propone abordar la discusión y la reelaboración del concepto de hombre,[8] de la figura de la humanidad en general y, con ello, de las humanidades:

> La deconstrucción (no me siento en absoluto incómodo por decirlo e incluso reivindicarlo) tiene su lugar privilegiado dentro de la Universidad y de las Humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento.[9]

Habría entonces que reelaborar el concepto de humanidades, unas nuevas humanidades que sean capaces de hacerse cargo de las tareas de la deconstrucción. ¿Cómo serían estas nuevas humanidades? ¿Cuáles fueron y cuáles serían sus tareas? Para hablar sobre este porvenir de las

humanidades, tendremos que ver cuál ha sido su papel, su función, su lugar y sus tareas declaradas en la universidad.

1.2 Kant: El conflicto de las Facultades. La universidad moderna

Expongamos aquí la noción de universidad, con la topología de sus facultades, su división, sus funciones y, dentro de ellas, el lugar que las humanidades han tenido, para así poder hablar (en la sección 2) sobre estas humanidades transformadas y, con ello, la posibilidad de una universidad *sin condición* que profesa Derrida. Para hacer este análisis, Derrida se remontará a lo que plantea Kant en *El conflicto de las Facultades*, que será la base del proyecto de universidad moderna que heredamos en Occidente.

En 1981, Derrida pronuncia en la Universidad del País Vasco la conferencia "Kant: El conflicto de las Facultades", centrándose en la pregunta sobre la responsabilidad, el lugar, la situación y el papel de la universidad. Para ello, realiza una lectura de *El conflicto de las Facultades* de Kant, afirmando sus tesis en un primer momento y después señalando ciertos puntos críticos para leer su presente.

Vamos a exponer lo que plantea Kant en *El conflicto de las Facultades*, centrándonos en las cuestiones que nos interesan para desarrollar los argumentos del presente artículo: 1) La división de las facultades, para ver en ella el proyecto de las humanidades, con sus fines y funciones, 2) La universidad como institución que debe responder y rendir cuentas ante otra instancia no universitaria.

El conflicto de las Facultades es el último texto que publica Kant, en 1798. Nace como respuesta a la reprimenda que el Rey de Prusia, Federico-Guillermo, le hace tras la publicación en 1792 de su texto *La religión en los límites de la propia razón.* Federico-Guillermo acusa a Kant de cometer un acto irresponsable en una doble dimensión: por una parte, comete una irresponsabilidad interna como maestro de la

juventud, por otra parte, una irresponsabilidad externa ya que falta a las intenciones del soberano.[10] *El conflicto de las Facultades* es la respuesta que da Kant a la reprimenda real, sosteniendo que no incurre ante tales irresponsabilidades puesto que su publicación está dirigida a un público erudito y que nada comprenderá de esto el pueblo en general. Kant apoya su argumento en un análisis del sistema de la universidad y sus funciones. Así, intenta primero definir cuál es la unidad de ese sistema e institución artificial que es la universidad, clasificando sus facultades y analizando qué función tiene cada una de ellas, para después hacer un análisis del conflicto que surge entre ellas.

El texto de Kant es un intento temprano por definir de manera rigurosa y sistemática el proyecto de universidad moderna. Para construir el edificio arquitectónico del sistema de la universidad, lo primero que hará Kant es delimitar su afuera y su adentro. A través de la distinción entre poder y saber, entre acción y verdad, señala Derrida, Kant intenta trazar los límites del interior y el exterior universitario, así como el papel de la universidad en la sociedad y su relación con el estado.

Que la distinción entre saber y poder, entre verdad y acción, sea una demarcación en Kant de los límites de la universidad, lo podemos ver con la construcción del sistema interno de la universidad y su división en facultades superiores y facultad inferior. ¿A qué obedece que unas sean nombradas como superiores y otra inferior? Para Kant la universidad no es un hábitat natural, sino una institución artificial, un espacio creado con miras a servir al estado. Su organización, respecto a sus clases y facultades, responde a las necesidades del gobierno y a su objetivo "de actuar sobre el pueblo por medio de ciertas enseñanzas".[11] De acuerdo con el objetivo del gobierno de "tener influencia sobre el pueblo" respecto a los distintos bienes (bien eterno, bien social, bien corporal), se ordenan las facultades superiores que se dividen en Teología, Derecho y Medicina. Dichas facultades son consideradas los instrumentos mediante los cuales el gobierno puede tener la "más fuerte y duradera influencia".[12] De esta manera, las facultades superiores son llamadas así porque están más cerca del poder gubernamental. Cada

una de estas facultades se relaciona con un código escrito que legitima sus discursos. A las facultades superiores no les corresponde, ni es su función, juzgar sobre estos códigos escritos, es por ello que es necesario que haya una facultad que, si bien no puede dar órdenes, esté encargada de juzgar dichas órdenes en relación con la verdad y donde la razón tenga el derecho de hablar públicamente. Las facultades superiores deben estar en una distancia "respetuosa" en relación con ella para que el valor de la jerarquía no se invierta.

La facultad inferior, que será llamada *facultad de filosofía* y donde entran las humanidades, está regida sólo por el principio de la razón y ante ello es libre totalmente: "La facultad de filosofía, puesto que ella debe garantizar la verdad de las enseñanzas que ella debe recibir o simplemente otorgar, es en tanto tal considerada como libre y sumisa únicamente a la legislación de la razón, no a la del gobierno".[13] En este sentido, en el proyecto de universidad moderna, las humanidades pertenecen al orden de lo teórico, a la disertación respecto al saber, y aquí tendrían una incondicionalidad y autonomía absoluta. Pero, en cuanto al poder o a la toma de decisiones, la facultad inferior estaría en relación de heteronomía respecto al estado, ya que no está facultada para emitir decisiones respecto a lo que se hace público, o a la legitimación de los efectos político-institucionales de sus discursos. Su análisis sigue con los conflictos que se generan entre estas dos facultades, pero dejemos por el momento la exposición de Kant para retomar lo que comentará Derrida al respecto.

Entonces tenemos aquí una relación que hay que tener en cuenta y no debe pasarse por alto: la de la universidad y el estado. La universidad está autorizada, vigilada y controlada por un poder exterior, una instancia no universitaria a la que hay que rendir cuentas: el estado. El punto que señala aquí Derrida respecto a Kant es una cuestión fundamental que hay que tener en consideración aún en los tiempos actuales: "La universidad en su conjunto es responsable ante una instancia no universitaria".[14] Esta instancia, en los tiempos en que Kant escribe el texto, es el gobierno. Nos preguntamos ahora, ¿ante qué instancia es responsable la universi-

dad? ¿Sigue siendo simplemente el estado, el gobierno, como lo planteaba Kant hace dos siglos, o se ha vuelto más complejo el entramado ante el cual comparece la universidad? ¿Quién legitima y quién censura los saberes y juicios de la universidad actualmente?

1.3 Profesión, profesión de fe, profesar, profesor(a)

Regresemos a *La Universidad sin condición* para seguir con el desarrollo de la exposición de las nuevas humanidades que plantea Derrida, añadiendo un elemento o función del cual carecen las humanidades en el análisis de Kant. Este elemento o función es la del *profesar*. ¿Qué implica esto? ¿Qué pretende Derrida al iniciar su conferencia con una profesión de fe? ¿Por qué quiere vincular Derrida fe con saber, profesar con universidad, como cuestión fundamental para pensar las nuevas humanidades y la universidad sin condición?

Al relacionar profesión de fe con universidad, fe con saber, Derrida quiere asociar la cuestión de la verdad a un compromiso, hacer énfasis en que la producción de la verdad y el saber no depende simplemente de un enunciado teórico, sino que implica una responsabilidad, una promesa, un testimonio, en fin, una cuestión de fe.[15] Para Derrida la universidad debería ser ese espacio donde se articulan fe y saber.

Derrida hace un análisis y da cuenta de una cierta herencia o vecindad de lo que significa e implica el profesar, la profesión y el papel del profesor. Para abordar esta noción, Derrida parte, como es usual en él, de la etimología de la palabra. 'Profesar' es una palabra de origen latino que quiere decir hablar, declarar. En francés, inglés y castellano, significa *declarar abiertamente*, *declarar públicamente*. Entonces, Derrida señala que la declaración de quien profesa es una declaración performativa, se compromete mediante un juramento, un testimonio, una manifestación, una promesa. En este sentido, profesar es adquirir un compromiso, una responsabilidad: "profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad".[16]

Introducimos aquí dos conceptos a los cuales Derrida da especial importancia al pensar la cuestión de la universidad: actos de habla *constatativos* y actos de habla *performativos*. Esta distinción respecto a los actos de habla, introducida por J.L. Austin en *Cómo hacer cosas con palabras*,[17] es para Derrida uno de los grandes acontecimientos del siglo XX respecto a la "teoría". De acuerdo con ella, los enunciados constatativos describen, constatan el mundo, mientras que los enunciados performativos producen o transforman algo en el mundo al enunciar e implican un compromiso y una responsabilidad (por ejemplo, un acto de promesa, los discursos hechos durante la fundación de una universidad, una declaración de matrimonio, etc.). Sin embargo, a pesar de afirmarla, *La Universidad sin condición* pondrá en cuestión la distinción entre actos de habla constatativos y performativos, y dará un paso más allá para introducir la noción del *acontecimiento* que viene a sismar lo performativo. Por ahora, dejemos planteada aquí la distinción austiniana y después veremos cómo no parece suficiente o fracasa, dirá Derrida, planteando la noción del acontecimiento.[18] La universidad, en este sentido, no sólo debería ser un espacio "teórico" donde se formulan cuestiones y se diserta acerca de ellas, sino en el que se producen acontecimientos.

Asociar fe con saber significa articular y vincular actos constatativos y actos performativos que realicen aquello que anuncian. Para Derrida "hacer profesión de" es "declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra".[19] Profesar, entonces, es *comprometerse declarándose*. Lo que implica *profesión de fe* es lo que a propósito quiere señalar como una de las tareas de la universidad y las humanidades, o como la posibilidad misma del porvenir de la universidad.

En este sentido, ¿cuál sería el papel del profesor de filosofía? ¿Qué es o qué implica ser un profesor de filosofía? ¿Qué quiere decir profesar la filosofía? Además, ¿cuál es el tipo de acción performativa particular del acto de profesar de un profesor dentro de las humanidades?

Hemos visto que en la tradición clásico-moderna que Derrida está interrogando, la universidad es el lugar donde se producen y enseñan

saberes, y en su interior, las humanidades pertenecen al orden teórico y constatativo, luego no son performativas. A partir de esto, el papel y el trabajo específico del profesor de filosofía no consistiría en producir obras o enunciados prescriptivos y performativos. Ahora, apunta Derrida:

> ¿Le ha ocurrido (o le está ocurriendo) algo a ese modelo universitario clásico-moderno, a esas Humanidades, que transforme y trastoque su esencia que ya no pueda responder ante tales delimitaciones y definiciones "tan evidentes y poco discutibles"? ¿Le ha ocurrido algo que nos muestre que esa esencia nunca ha sido ni de hecho ni derecho? ¿Qué ocurre en el momento en que se acepta el valor performativo de la profesión y que un profesor no sólo se limite a transmitir conocimientos sino que produzca obras?[20]

Dicha limitación introducida por Kant, que corresponde al proyecto de universidad moderna, se precisa reafirmarla pero cambiándola, plantea Derrida. ¿En qué sentido? Reafirmando el teoreticismo crítico –y más que crítico– que apunta Kant a la filosofía, pues sólo él es la oportunidad de la incondicionalidad que permite sustraer a la facultad de filosofía de cualquier poder exterior. Pero habría que cambiarlo admitiendo que dicho teoreticismo incondicional es, a su vez, una profesión de fe performativa y, con ello, una decisión, una responsabilidad y un compromiso público. Y ahí se encuentra el principio de resistencia incondicional de la universidad que Derrida quiere plantear. La incondicionalidad debemos refirmarla y comprometernos con ella en el momento actual y en el porvenir no sólo de forma verbal sino a través del trabajo, con actos, produciendo acontecimientos, ya que sólo a través de ella podemos afirmar que la universidad es un espacio de resistencia que permanece ajena a los poderes y no puede ser apropiada o reapropiada por ellos.

En este sentido, profesar la filosofía, ser profesor de filosofía no es sólo enseñar la filosofía, sino "comprometerse, mediante una promesa pública, a consagrarse públicamente, a entregarse a la filosofía, a dar testimonio, incluso a pelearse por ella".[21] Lo que Derrida quiere remarcar y en lo que quiere hacer énfasis es en este *compromiso de responsabilidad*.

Derrida está interpelándonos entonces como comunidad universitaria-filosófica, ¿qué compromiso hacemos como profesores de filosofía? ¿A qué nos estamos comprometiendo? ¿Cuáles son nuestras responsabilidades?

1.4 Publicación, parasitismo y lenguaje: el afuera y el adentro de la universidad

Ahora bien, si ya Kant admite en su texto "el derecho de hablar *públicamente*" a la razón, ¿por qué Derrida hace énfasis en la cuestión de la publicación como principio que debe afirmar la universidad sin condición, como si éste no fuera parte del proyecto de universidad moderna? ¿Por qué parece decir Derrida que la publicación está restringida en el proyecto de universidad moderna? ¿Kant hace esta delimitación en el texto o es sólo Derrida quien lo lee de esta manera? ¿El derecho a decir públicamente a qué tipo de publicación se refiere? ¿La apuesta del texto de Derrida es abrir la cuestión de la publicación? ¿Cómo?

En el modelo kantiano que ya hemos planteado, hay otra limitación que Derrida cuestiona. Y esto es, que la libertad incondicional, la libertad de juzgarlo y decirlo todo respecto a la verdad, sólo debería darse en el interior de la universidad: "ya que su poder está limitado al poder pensar o juzgar, al poder decir, pero no necesariamente decir en público ya que esto se trataría de una acción, de un poder ejecutivo que está limitado a la universidad".[22] Esto lo cuestiona Derrida, diciendo que hay que cambiar la escena del interior y el exterior. ¿En qué sentido?

Por un lado, hay que reafirmar la inmunidad absoluta del espacio universitario, haciendo *como si* su "adentro" fuese inviolable, sin que esto nos impida jamás dirigirnos al exterior, sabiendo que esta inmunidad no es pura, que puede desarrollar, dice Derrida, "peligrosos procesos de auto-inmunidad" al entrar en contacto con el "exterior". Por otro lado, la libertad incondicional de decirlo, publicarlo y discu-

tirlo todo, que en Kant se le asegura a la facultad de filosofía siempre y cuando lo haga al interior de la universidad, debe darse también en el "exterior", haciéndolo público fuera de la universidad.[23]

Pero, podemos preguntarnos ahora, ¿cuál es el exterior de la universidad? No hemos hablado de otra delimitación que realiza Kant en su intento por marcar las fronteras de la universidad. Esto es, la delimitación entre el interior y exterior de la universidad: "un exterior que mantiene con el interior una relación de semejanza, de participación y parasitismo que puede dar lugar a un abuso de poder, a un exceso propiamente político".[24] Kant señala tres exteriores respecto a la universidad, los cuales Derrida menciona e intenta traducir en "Kant: El conflicto de las Facultades" para señalar los lugares donde no pueden traducirse en el momento y contexto en que pronuncia la conferencia: un exterior, serían todos aquellos espacios de investigación que no se dan dentro de la universidad y que, de alguna manera, ponen en cuestión el dominio de la interioridad de la universidad. Otro exterior, sería la de los agentes externos a la universidad con capacidad de toma de decisiones, entre ellos, pondríamos a los funcionarios de gobierno, a los magistrados, etc. Hay un tercer exterior que es el que le preocupa y le parece peligroso a Kant. En este exterior entra la publicación y, con más ahínco, señala Derrida, el lenguaje.

En la respuesta que da al rey de Prusia, Kant deja ver que lo que está sometido a la autoridad no es el saber mismo, sino la publicación del saber y ello para salvar un discurso racional, universal y sin equívocos. Esto, para Derrida, constituye un postulado contradictorio que muestra que el texto de Kant está en conflicto consigo mismo. Hay aquí un núcleo de intraducibilidad no del texto de Kant al contexto actual, sino dentro del texto mismo kantiano. Por un lado, ¿cómo puede Kant sostener que la facultad de filosofía es libre y sumisa únicamente a la legislación de la razón, y al mismo tiempo pensar que lo que allí se enseña puede o debe ocultársele al vulgo? Si preocupa a Kant y al estado la cuestión de la publicación es porque conlleva siempre un cierto parasitismo en tanto que puede prestarse a inter-

pretaciones indeseables por "el pueblo". Por otro lado, la crítica que realiza Derrida señala que dicho parasitismo se encuentra dentro, en el supuesto interior puro, de la universidad. ¿Qué implica este parasitismo, dónde afecta y cómo afecta? ¿Cómo entra aquí y por qué entra la cuestión del lenguaje en relación con la publicación?

El punto que analiza y señala Derrida es que Kant querría eliminar todo parasitismo posible, esto es, toda posibilidad de contaminación del adentro de la universidad, en particular y específico, de la filosofía. Al estar la filosofía expuesta al exterior corre el riesgo de someterse a la equivocidad. Es por ello que las disertaciones filosóficas deberían quedar al interior de la universidad sólo para ser leídas y discutidas por los sabios de la misma facultad, no de ser expuestas al exterior, ante un pueblo que las corromperá. El carácter necesariamente público de los discursos expresa el lugar de lo equívoco que Kant quisiera eliminar. Por ello su intento en transformar en lenguaje intrauniversitario, el discurso que precisamente tendría el carácter de universal, esto es, el de la filosofía:

> Cuando Kant quiere trazar el sistema de los puros límites de la Universidad, acecha a fin de excluirlo legalmente, legítimamente, cualquier parasitismo posible. Y la posibilidad del parasitismo aparece en el momento en que hay lenguaje, es decir, publicidad, publicación. Querer controlar, o quizás excluir, el parasitismo es desconocer en cierta media la estructura de los actos lingüísticos.[25]

Para Derrida, en últimas cuentas, de lo que trata Kant en dicho texto es del lenguaje. El lenguaje es el que abre la puerta a todos los parasitismos, puesto que la fuerza del parasitismo, nos muestra Derrida desde el inicio de su obra filosófica, está en el origen del lenguaje natural y es común tanto a la universidad como a su exterior.[26] Para intentar reducir esta contaminación, para limitar los efectos de confusión, de equivocidad, de indecibilidad, producidos por el lenguaje, Kant distingue entre dos tipos de lenguaje: el de la verdad y el de la acción,[27] que podríamos traducir como enunciados constatativos y enunciados performativos, o enunciados teóricos y enunciados operativos, como maneja

Derrida en "Kant: El conflicto de las Facultades". En este texto, como hemos visto ya con *La Universidad sin condición*, Derrida nos muestra cómo Kant intenta construir el concepto puro de universidad sobre la necesidad de un lenguaje puramente teórico, quedando la estructura operativa del lenguaje excluida de la universidad y, con ello, de la facultad de filosofía. Como veíamos, en *La Universidad sin condición* Derrida analiza cómo lo performativo se introduce en la profesión del profesor de filosofía, haciendo caduco el esquema de las humanidades y el papel del profesor de filosofía a meros enunciados teóricos o constatativos. En "Kant: El conflicto de las Facultades", introduce otro señalamiento del que no hemos hablado y que será importante para la política de la enseñanza y el concepto político de comunidad universitaria. Este señalamiento es que la interpretación del poder operativo del lenguaje está ligado a problemas político-institucionales. En cada acto de escritura, de lectura, de interpretación, en cada frase de un curso o de un seminario, en cada gesto o enunciado universitario, una forma de implicación política siempre ha estado presente.

La reducción de la contaminación del lenguaje que buscaba efectuar Kant, al hacer la separación del lenguaje de la verdad y el lenguaje de la acción, así como la delimitación de la universidad dada por los límites de poder y saber, mostrará Derrida que fracasa: 1) El lenguaje implica siempre un parasitismo, es decir, nunca es unívoco y no hay posibilidad de reducir su equivocidad, ni siquiera en la disertación entre los mismos "sabios" de la facultad. El parasitismo del lenguaje existe tanto dentro como fuera de la universidad, por tanto, tal reducción no se puede realizar, 2) La estructuración de la universidad, y de la filosofía, a partir del lenguaje constatativo tampoco se sostiene. La universidad nunca ha sido puramente constatativa, ya que el lenguaje es también performativo, en ese sentido, está ligado a problemas político-institucionales; la estructura operativa y performativa del lenguaje siempre ha permeado el interior de la universidad. No hay posibilidad de reducir los equívocos entonces, siempre existe una interpretación y tal interpretación conlleva un modelo de institución explícita o implícitamente. Si esto es así, habría que

clarificar la estructura de nuestra interpretación, y poner al descubierto su sistema de intereses, siempre y en todo momento. ¿Qué institución hay detrás de cierta interpretación? ¿Qué política de la enseñanza y del saber hay detrás de cada institución de interpretación? ¿De tal o cuál forma de leer? ¿Qué concepto político de comunidad universitaria hay detrás de la estructura de nuestra interpretación? 3) La delimitación del adentro y el afuera de la universidad es una distinción problemática que no se sostiene. El adentro siempre está dirigiéndose hacia el exterior, a su vez, el afuera "contamina" el interior; no hay, entonces, interior puro de la universidad. La separación entre el interior de la universidad con su exterior nunca ha sido sostenible. Y ahora que la cibernética ha transformado el espacio público es más arcaica que nunca.[28]

Ahora bien, ¿actualmente qué censuras tenemos en la universidad? ¿Cuáles son las censuras a las que se enfrenta la filosofía actualmente? ¿Cuáles serían esas instancias que pueden censurar su decir? ¿Es lo mismo que muestra y padece Kant hace dos siglos? ¿Ante quién tiene que rendir cuentas la universidad? ¿En qué consisten estos poderes: estatales, económicos, transnacionales, militares, mediáticos, de los que habla Derrida? ¿De qué manera estos poderes pueden reapropiarse de la universidad?

No es una cuestión fácil de responder, ya que la reflexión sobre este problema tiene que hacerse dentro una compleja cadena de relaciones que no tienen que ver solamente con el estado o con el gobierno, sino también con poderes militares, tecno-políticos, tecno-económicos, religiosos y, ahora, mediáticos. En "Las Pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad", conferencia pronunciada en 1983, Derrida expone algunos ejemplos o maneras en que las investigaciones de la universidad pueden ser apropiadas por intereses ajenos al saber mismo. Por ejemplo, ahí muestra cómo el espacio de investigación universitaria, aun lo que tiene de más autónomo como las humanidades, puede servir y está de hecho sirviendo incluso a poderes y programas militares o a investigaciones con miras a servir a los capitales trasnacionales. La cuestión ahora entonces "no se reduce a una

problemática política centrada en el Estado, sino en unos complejos militares-industriales interestatales o en unas redes tecnoeconómicas, o incluso técnico-militares internacionales de tipo aparentemente inter o intraestatal".[29]

Por otro lado, en este mismo texto, Derrida nos deja ver cómo las censuras a las cuales nos enfrentamos actualmente no tienen que ver con la censura real y explícita como la ejercida por la corona en los tiempos de Kant. Los mecanismos de censuras ahora son mucho más inteligentes y sigilosos, en el sentido de que pueden pasar desapercibidos como censuras. Por ejemplo, menciona Derrida, no se necesita que el estado censure los discursos o prohíba investigaciones, se puede ejercer la censura limitando los medios, los soportes de producción, de distribución y de difusión:

> La máquina de esta nueva "censura" en sentido amplio es mucho más compleja y omnipresente que en los tiempos de Kant, por ejemplo, en que toda la problemática y toda la topología de la universidad se organizaba en torno al ejercicio de la censura real. Hoy en día, en las democracias occidentales, esta forma de censura ha desaparecido casi por completo. Las limitaciones de la prohibición pasan por vías múltiples, descentralizadas, difíciles de reagrupar en un sistema. La irrecibibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medios de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica.[30]

Lo anterior también tiene que ver con los exteriores de los que hablaba Kant y que Derrida intentaba traducir a nuestro contexto actual. Las sociedades académicas o institutos de investigación extrauniversitarios se han vuelto tan amplios que resultan ser patrocinados y corren el riesgo de ser cooptados por estructuras que van desde las burocracias politizadas del sector educativo hasta los grandes capitales trasnacionales. El otro exterior que mencionaba Derrida, es decir, los agentes externos a la universidad con capacidad de toma de decisiones, también se vuelven más complejos y responden a poderes que no son del todo claros o

que permanecen aparentemente invisibles. Poderes extrauniversitarios intervienen de forma cada vez más decisiva al interior de la universidad.

En este sentido, parece ser que actualmente la responsabilidad académica de la universidad[31] se reduce a formar personas competentes para insertarse en el mercado de trabajo una vez finalizada su formación. Pero, ¿la universidad tendría como objetivo y responsabilidad formar individuos aptos y capaces para insertarse en un mercado laboral que sirve a poderes económicos y de cualquier tipo? La respuesta para Derrida es que no debería ser éste el único y final objetivo de la universidad, habría que analizar, en cada caso, a qué poder está sirviendo dicho mercado; las condiciones deben ser analizadas en cada aquí y en cada ahora. ¿Cuál es el mercado laboral que tenemos? ¿A qué poderes responde? ¿A qué ideologías? ¿A qué intereses? El trabajo del pensamiento incondicional debería, por lo menos, dirá Derrida, constituir "un movimiento de reserva, incluso de rechazo en cuanto a la profesionalización de la Universidad (…) el cual ordena la vida universitaria con vistas a las ofertas o demandas del mercado de trabajo y se ordena según un ideal de competencia puramente técnico".[32] No quiere decir esto que la profesionalización y la capacitación de la fuerza laboral queda excluida de manera a priori de los objetivos de la universidad, más bien lo que se intenta poner en cuestión aquí es la rentabilización de la formación para producir técnicos que sirvan a un sistema industrial y ciudadanos que se inserten en una sociedad de consumo. Si la universidad se reduce a eso, la filosofía y las humanidades corren un doble peligro: por un lado, corren el peligro de ser eliminadas de la enseñanza media superior y superior, ya que técnica y económicamente no son rentables. Por otro lado, corren el riesgo también de ser reapropiadas para ponerse al servicio de los poderes de los que hemos venido hablando. Es por ello la actitud crítica y constante que debemos mantener ante y contra la profesionalización de la universidad con vistas a las ofertas y demandas del mercado de trabajo.[33]

2. Responsabilidades y tareas: incondicionalidad del pensamiento

Si para Derrida la responsabilidad de la universidad no debería ser simplemente la profesionalización con miras a la formación de personas capaces para insertarse en un cierto tipo de mercado laboral, si dicho objetivo debe cuestionarse analizando las condiciones de cada contexto actual, ¿cuáles serían entonces las responsabilidades y tareas de la universidad? ¿Cuáles las responsabilidades de los profesores para evitar que se convierta la universidad en una mercancía o en centro de formación de sujetos listos para ser apropiados por los poderes de los que hemos hablado? ¿Cuáles las tareas de la filosofía y las humanidades?

Vamos a adentrarnos hacia la parte final de este trabajo que versará sobre los problemas actuales y retos a los que la universidad se enfrenta: esto es, las responsabilidades y tareas de la universidad y de la filosofía misma. Lo haremos siguiendo los planteamientos derrideanos expuestos en las cuatro conferencias derrideanas que hemos mencionado.

Ya que el profesar para Derrida implica un compromiso y una responsabilidad, habría que precisar en qué sentido se habla de responsabilidad. Derrida apuntará que la noción de responsabilidad está inscrita en la universidad desde su origen mismo, por tanto, universidad y responsabilidad son indisociables. En "Kant: El conflicto de las Facultades", Derrida se pregunta: ¿qué representa una responsabilidad universitaria?

El primer requisito mínimo de responsabilidad, para Derrida, sería el imperativo de escucha y respuesta ante preguntas tales como: ¿dónde estamos? ¿Qué somos en la universidad donde nos hallamos? ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué y ante quién? Ante esto, la misma ausencia de una respuesta se carga incluso de responsabilidad.

Con Kant podemos ver la existencia de un código común y de instancias determinables ante las cuales responder: el soberano, el rey, el

pueblo. Pero, señala Derrida en "Kant: El conflicto de las Facultades", ¿es posible hablar de un *nosotros* ahora? ¿Tenemos un código común para hablar de ello? Una primera y primordial dificultad, entonces, para abordar la cuestión de la responsabilidad y responder a la serie de preguntas planteadas anteriormente, es la dificultad de establecer un código común y un *nosotros* a través del cual tener directrices sobre las cuales plantear la discusión.

Antes que hablar sobre responsabilidades específicas y puntuales habría primero que situar el debate sobre la universidad en términos de su responsabilidad, de qué y ante quién responde la universidad, los profesores y los alumnos. Incluso, ¿nos preguntamos y sabemos en el hacer universitario a quién o a qué estamos respondiendo previamente a nuestro hacer? ¿A quién están sirviendo los estudios, investigaciones, enseñanzas, programas establecidos en la universidad? ¿Ante quién está respondiendo el "sector del saber" en la sociedad?

Derrida sitúa la pregunta por la responsabilidad como un debate que se vuelve necesario y urgente como tarea filosófica en un contexto donde asistimos a una crisis en la universidad respecto a su relación con la sociedad y los problemas actuales sociales que tienen que ver con una serie de guerras que pasan incluso desapercibidas como guerras. Unas guerras sin guerras, unas *guerras sin nombre*,[34] dirá Derrida, aquellas guerras no declaradas como tales, aparentemente invisibles, pero que cobran innumerables víctimas alrededor del mundo: excluidos, desplazados, muertos, asesinados, desempleados, pobres, saqueos, explotación de la naturaleza y del ser humano. Pero también las guerras declaradas: contra las drogas, contra el terrorismo, contra la pobreza. Nombrar y reconocer a las víctimas también sería una tarea importante que hacer, ¿qué categorías tenemos para hablar de víctimas? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Qué clase de víctimas? ¿Qué guerras son esas guerras fantasma, con o sin nombre?

En "Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa", discurso pronunciado en la Universidad de Atenas en 1999, Derrida sitúa la pregunta por la responsabilidad en términos de

una responsabilidad universal ante estas guerras fantasma, entre estados soberanos: "Ante las guerras, ¿qué responsabilidades tenemos?" ¿Qué responsabilidades tenemos no sólo como ciudadanos de una cierta nación, sino como seres humanos más allá de las fronteras marcadas por la división geopolítica en los Estados-Nación? ¿Qué responsabilidades tenemos incluso ante dicha división geopolítica que habría que poner en cuestión puesto que ella misma propicia y está provocando víctimas alrededor del mundo? ¿Qué responsabilidades tenemos ante las víctimas, en nombre de las víctimas, en memoria de las víctimas? Y ahora, se pregunta Derrida también, "¿En qué medida las responsabilidades universales son también universitarias y filosóficas? [...] ¿Cómo interpretar, más allá de nuestra ciudadanía europea, nuestra responsabilidad universal de universitarios en tiempos de guerra?".[35]

Y está aquí el interés personal de pensar no tal o cual problema específico de la enseñanza en la universidad, sino de la universidad misma como proyecto en un país sacudido fuertemente por la violencia, por las muertes, por las desapariciones, por la censura mediática, por el control ideológico, etc. Ante esta situación, ¿sabemos a quién estamos respondiendo como comunidad universitaria, como comunidad filosófica? No estoy segura si aquí pueda responder a estas preguntas, mi interés simplemente es de volver a cuestionar y poner en el núcleo central la pregunta por la responsabilidad de universitarios ante los tiempos desquiciados que vivimos, donde la universidad parece convertirse en una mercancía de una red económica transnacional o donde parece quedar atrapada en problemas burocráticos e intereses individuales que no buscan responder incondicionalmente al saber y a la responsabilidad social sino a lo meramente pecuniario o a un coto de poder interno. La comunidad universitaria (y sería pertinente preguntarse si puede hablarse de una comunidad) parece ni siquiera plantearse la pregunta misma previa a su hacer, a su producir. Esta pregunta por la responsabilidad es una pregunta por la responsabilidad política y ética en la universidad.

La pregunta por lo humano, "despertada violentamente por la guerra", debería afirmar la urgencia y la necesidad de reelaborar las humanidades, unas humanidades que sean capaces de asumir como tarea y responsabilidad dicha pregunta por lo humano, por los derechos humanos en esta serie de guerras sin guerra:

> ¿Acaso no corresponde hoy darle nuevas tareas a lo que se conserva bajo esa vieja palabra, las "Humanidades", mediante nuevas interpretaciones, discusiones, puestas en marcha, reivindicaciones de lo que llamamos los derechos del *hombre*, y, de esta manera, mediante los terremotos de este siglo, los sismos fronterizos que alcanzan a desplazar las definiciones del frente y de la frontera, mediante las guerras sin guerra, mediante el nuevo concepto de crimen contra la humanidad y el nuevo derecho, mediante las instituciones originarias a las que dicho concepto nos induce? Pues las viejas preguntas ontológicas, "¿qué es el hombre?", "¿en qué consiste la humanidad del hombre?", "¿qué es lo propio del hombre?", están ahí de nuevo puestas en juego en los conceptos relativamente modernos de los "derechos" a los que llamamos del hombre y en el concepto jurídico mucho más reciente de "crimen contra la humanidad" (1945).[36]

Las humanidades y la filosofía, al ser ese presunto núcleo de incondicionalidad histórica de la universidad, deberían tener en el centro de sus preocupaciones y tareas pensar, repensar, reelaborar incondicionalmente estas cuestiones sin estar sometidas (o permaneciendo críticas) ante poderes exteriores (mediáticos, económicos, estatales, religiosos, militares) y poderes e intereses propios de la universidad y de sus miembros. Habría que resistir, contraponerse y estar alertas, vigilantes y críticos ante estos poderes, en nombre de la justicia, una justicia que no es simplemente la ley, una justicia que no es el Derecho, incluso poniendo en cuestión la misma ley y el derecho actual, una *justicia del pensamiento*.

2.1 Responsabilidad: deconstrucción, acontecimiento, por venir

A partir de lo mencionado hasta el momento, queremos plantear aquí dos cuestiones: una aproximación a la responsabilidad de la universidad y el profesor de filosofía; dos, las tareas actuales de las humanidades. Veamos primero la cuestión de la responsabilidad y después vayamos a las tareas.

Si la primera dificultad ante la cual nos paramos es la de establecer un código ético-político definitivo a través del cual podamos decir de una vez y por todas de qué y ante quién debemos responder y no habría posibilidad de establecer un concepto puro de la responsabilidad fijo e inamovible, entonces la responsabilidad mínima, urgente y actual de una institución de enseñanza o de investigación, que Derrida señala en "Kant: El conflicto de las Facultades", sería la de clarificar, tematizar y poner en evidencia el contrato que en cada ocasión se establece, con su sistema de aporías e implicaciones político-institucionales. Y es que, nos muestra Derrida, en cada gesto, en cada interpretación, en cada enunciado o teorema que se practica, enseña, analiza, interpreta en una comunidad institucional-universitaria, un contrato o un cierto concepto de institución queda implicado. Habría que clarificar entonces a quién estamos respondiendo en cada ocasión, cuál es el contrato que estamos estableciendo, con quién y cómo ha sido establecido dicho contrato; esa sería una mínima, primera y actual responsabilidad universitaria. Bien afirma Derrida, la institución no sólo son los muros que la rodean, sino la estructura de nuestra interpretación que se pone en juego cada vez:

> Entiendo por tematización lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una interpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática), un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal

> se construye, un *socias* queda implicado, repetido, desplazado, transformado, amenazado o destruido. La institución no es sólo muros y estructuras exteriores que rodean, protegen, garantizan o constriñen la libertad de nuestro trabajo, sino que es también la estructura de nuestra interpretación.[37]

Aquí entra con renovado vigor la relevancia y el papel de la deconstrucción, puesto que es un ejercicio que permite mostrar el sistema, el edificio conceptual sobre el cual está construida una institución:

> Lo que llamamos la deconstrucción no es un conjunto técnico de procedimientos discursivos, constituye menos todavía las reglas de un nuevo método hermenéutico que trabajaría en archivos o enunciados, al amparo de una institución dada y estable: constituye, más bien, una toma de posición, en el trabajo, con base en estructuras político-institucionales que forman y regulan nuestra actividad y nuestras competencias. Precisamente porque no concierne tan sólo a los contenidos de sentido, la deconstrucción no puede ser escindida de esta problemática político-institucional y requiere un planteamiento sobre la responsabilidad, un planteamiento que no confía ya necesariamente en los códigos heredados de lo político y de lo ético. Ello hace que pueda parecer demasiado política para algunos, mientras que a aquellos que no reconocen lo político si no es con la ayuda de paneles de señalización antes de la guerra les aparece como demoledora. La deconstrucción no se limita ni a una reforma metodológica sustentadora de la organización dada, ni inversamente a una parodia de destrucción irresponsable o irresponsabilizante que tendría como más seguro efecto el dejar todo como está y el consolidar las fuerzas inmovilistas de la Universidad.[38]

La deconstrucción no se limita entonces sólo a los contenidos de sentido, ya que no puede ser escindida de la problemática político-institucional. La deconstrucción trabaja principalmente sobre las instituciones, sea una institución académica, política, ideológica, social, siendo a veces indiscernible la mezcla de todas estas dimensiones en una sola institución. Es por eso que queda caduca o incompleta la interpretación de la deconstrucción como una cuestión que competa simplemente a la teoría literaria, o que trabaje solamente sobre "textos escritos" (y en todo caso habría que clarificar entonces lo que se está entendiendo por texto) en el sentido de ser un método de análisis e in-

terpretación. La deconstrucción no es un método filosófico ni literario, ni una serie de reglas y procedimientos de cómo se debe leer o analizar la filosofía. Si la deconstrucción ha encontrado un lugar privilegiado en la filosofía, dice Derrida en algunos momentos de su obra, es porque la filosofía ha constituido el discurso hegemónico de la cultura occidental sobre el cual está construido nuestro mundo, es por ello que viene a sismar y aparecer en el discurso filosófico, pero no es exclusivo de la filosofía. La deconstrucción, lo escribe Derrida ya desde "La carta a un amigo japonés",[39] es una estrategia, no un método, una *estrategia sin fin*, una estrategia que, sin embargo, no tiene fin. Sin fin porque no tiene una finalidad prevista y a la cual quiera llegar como camino seguro, ni un fin en tanto que no acaba, que siempre está en constante movimiento, permitiendo así aparecer lo inesperado, lo imposible, lo otro, lo que no ha sido escuchado quizá por el *tímpano*[40] único de la filosofía occidental. En este sentido, la deconstrucción es también es una ética, una *ética de la hospitalidad* que está abierta siempre para dar acogida a lo otro, una ética y política que está siempre abierta al porvenir y que abre el porvenir. Y aquí se conecta la deconstrucción con el acontecimiento. La deconstrucción permite producir el acontecimiento que abre el por venir.

Como explicábamos anteriormente, a lo largo de *La Universidad sin condición*, Derrida estructura su explicación a partir de la distinción austiniana entre actos de lenguaje constatativos y performativos. Si bien Derrida aplaude esta distinción, al final de la conferencia muestra cómo incluso dicha distinción fracasa: ni siquiera lo performativo resulta suficiente para mostrar el punto capital que quiere plantear sobre la universidad. Lo performativo es una distinción con implicaciones políticas importantes, sin embargo, se sitúa en el horizonte de lo posible, del saber, de lo esperado. El acontecimiento, en cambio, desborda el performativo ya que rebasa el reino de la posibilidad. En ese sentido, se distingue de lo performativo ya que no pertenece a un horizonte de precomprensión o de anticipación, es más, no pertenece siquiera al horizonte. El performativo no deja que algo ocurra, en el sentido de que sigue siendo controla-

ble o programable dentro de un horizonte o de una intencionalidad, de un "yo puedo", "yo hago", "yo digo", un yo que se cree soberano. Para que algo ocurra, dice Derrida, es imprescindible no tenerlo previsto; lo que se espera, lo que se calcula, no irrumpe, no sisma, no rompe, no revoluciona, no desborda, no abre el campo. *Lo que ocurre* implica una "irrupción que hace estallar el horizonte, *interrumpiendo* toda organización performativa, toda convención o todo contexto convencionalmente dominable (…) Si lo que ocurre pertenece al horizonte de lo posible, incluso de un performativo posible, no ocurre, en el sentido pleno de la palabra".[41] Y lo que ocurre, pertenece al reino no de la posibilidad sino de la imposibilidad: "lo imposible es lo único que puede ocurrir".[42] En este sentido, el acontecimiento no es un pensamiento de la necesidad, sino del "quizá": "No hay porvenir ni relación con la venida del acontecimiento sin experiencia del 'quizá'".[43] Si lo que tiene lugar se anuncia como posible o necesario, queda neutralizada su irrupción de acontecimiento y, con ello, quedan neutralizadas su potencia y fuerza de conmocionar. La fuerza del acontecimiento, en este sentido, es más fuerte que la fuerza de un performativo. Y esto es así porque el acontecimiento, lo que ocurre, siempre está expuesto a la llegada de lo otro, del arribante, del adviniente, aquél que ha de venir y con su llegada desborda toda posibilidad de control. Ante el otro y lo otro lo performativo queda expuesto, desbordado; la llegada del otro y lo otro es siempre una sorpresa, siempre es incalculable, rebasa mi intencionalidad. El acontecimiento da un salto más allá que el performativo al reino de lo imposible, de lo incalculado, sólo así se puede dar acogida verdaderamente a lo otro, sólo así se deja hablar a lo otro. El acontecimiento, que se revela como la posibilidad de la imposibilidad, abre de este modo el *por venir*. El *por venir* para Derrida no es aquello futuro simplemente, sino lo que adviene. El *por venir* es aquello que quizá nunca llegue, quizá nunca se alcance, que siempre está en construcción y que, en ese sentido, tendríamos que estar permanentemente repensando, reelaborando, reconstruyendo, como una tarea sin fin, produciendo nuevos contextos que mantengan abierta la promesa del porvenir:

> Para que algo advenga hace falta que haya un porvenir, y por ende, si hay un imperativo categórico, es el de hacer todo lo posible para que el porvenir permanezca abierto. Me tienta afirmarlo, pero, al mismo tiempo, ¿en nombre de qué el porvenir valdría más que el pasado, la repetición? ¿Por qué el acontecimiento valdría más que el no acontecimiento? Aquí podría encontrar algo similar a una dimensión ética, dado que el porvenir es la apertura en la cual lo otro acontece, y el valor de otro o de alteridad serviría, en definitiva, como justificación. Es mi modo de interpretar lo mesiánico: lo otro puede venir, puede no venir, no puedo programarlo, pero dejo un sitio para que pueda venir si viene. Es la ética de la hospitalidad.[44]

Así pues, en *La Universidad sin condición* Derrida nos habla de esa deconstrucción como resistencia, como disidencia, como crítica, como acontecimiento, como justicia, como responsabilidad, como principio de desobediencia civil, por su fuerza y potencia revolucionaria y política. La deconstrucción se muestra entonces no como una destrucción, sino como una fuerza y potencia afirmativa;[45] es esa fuerza y potencia afirmativa lo que queremos remarcar y reafirmar de la deconstrucción en este ensayo.

2.2 Tareas de las humanidades: la incondicionalidad del pensamiento

Si la deconstrucción permite hacer un trabajo de análisis, crítica y revisión de las instituciones, vamos a plantear aquí una serie de tareas donde la deconstrucción podría y debería intervenir desestabilizando los núcleos temáticos que constituyen e instituyen prácticas institucionales específicas que se muestran insuficientes para pensar y responder a nuestro contexto actual.

En *La Universidad sin condición*, Derrida enuncia siete lugares que repensar como tarea deconstructiva de las nuevas humanidades. Y el sentido de repensar y reelaborar está conectado al estudio de la historia de dichos conceptos, no con el objetivo de que sea un trabajo

puramente teórico y neutro, sino que lleven a transformaciones prácticas y performativas, produciendo obras singulares y, con ello, acontecimientos. Enumeramos aquí los siete núcleos programáticos, que no deberían entenderse disociados uno de otros sino que implican un entrecruzamiento e interpelación mutua: 1) El "hombre", 2) La democracia y la soberanía; 3) El profesar, profesión, profesorado en su relación con el trabajo; 4) La literatura; 5) Profesión, profesión de fe, profesionalización y profesorado; 6) Actos de habla constatativos y actos de habla performativos. Es imposible desarrollar cada uno de ellos aquí, pero ya hemos dado algunas líneas de cuestionamiento para cada uno de estos conceptos. De lo que se trata es de reelaborarlos revisando su historia, sus presuposiciones y las implicaciones que tiene cada uno de ellos; área amplia y vasta de las nuevas humanidades de las que habla Derrida para la universidad por venir.

El séptimo punto no define un concepto o noción programática que analizar, más bien anuncia lo que quiere señalar Derrida como punto central de *La Universidad sin condición*: el *acontecimiento*. Es el acontecimiento lo que pondría en cuestión la autoridad que se le atribuye en la universidad y en las humanidades al saber (a su modelo de lenguaje constatativo) y a la profesión o a la profesión de fe (o a su modelo de lenguaje performativo). Derrida quiere plantear con esta séptima tesis que es en las humanidades a donde habría que hacer llegar el pensamiento de lo imposible, el desbordamiento de lo performativo y de la oposición performativo/constatativo. ¿Para qué? ¿Qué se hace al pensar el límite de la autoridad performativa? La distinción constatativo/performativo habría intentado tranquilizar la universidad en cuanto al dominio soberano de su adentro, del poder que le es propio. La puesta en cuestión de la autoridad de lo performativo y lo posible afecta el límite mismo entre el supuesto interior y el afuera de la universidad y las humanidades, "es a ese límite al que le ocurre lo que ocurre".[46] Es ese límite, que es divisible y que tiene una historia, el que resulta afectado con este planteamiento de Derrida, es ese límite el que cambia. Es en este límite donde la universidad

> se expone a la realidad, a las fuerzas de fuera (ya sean culturales, ideológicas, políticas, económicas u otras). Ahí es donde la Universidad está en el mundo que trata de pensar. En esa frontera ha de negociar, pues, y organizar su resistencia. Y asumir sus responsabilidades. No para cerrarse ni para reconstruir ese fantasma de soberanía cuya herencia teológica o humanista habrá comenzado quizá a deconstruir, si es que ha comenzado a hacerlo. Sino para resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extraacadémicas, para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, jurídica, económica, etc.), a todas las demás figuras de la soberanía.[47]

Tenemos aquí una última noción de la que queremos hablar para finalizar la reflexión emprendida en el presente artículo: soberanía. Desde el inicio del artículo mencionábamos que para Derrida la universidad por venir debe afirmar una especie particular de soberanía, ¿cuál sería para Derrida esa especie particular de soberanía? ¿Por qué Derrida habla de una universidad *incondicional* en vez de afirmar la necesidad de la soberanía en la universidad?

En la conferencia *Incondicionalidad o soberanía*, Derrida cuestiona la soberanía, en especial, su particular representación y fuerza en la constitución de los estados-nación que, al afirmar su soberanía, afirman su poder frente a los demás estados-nación provocando esta serie de guerras sin guerra que mencionábamos anteriormente. La lucha por la soberanía no sólo la vemos en los poderes del estado-nación, también en los poderes religiosos, mediáticos, económicos, militares, ideológicos. Ante ello, ¿la universidad también ha de afirmar su soberanía? La respuesta de Derrida es no, a menos que sea de otra naturaleza. Esa otra naturaleza de independencia, de libertad de la universidad sería para Derrida la *Incondicionalidad*:

> ¿La Universidad se pretende también soberana, con una soberanía análoga a la que se confiere a los Estados-nación y que atraviesa hoy, por doquier y muy cerca de aquí, la tormenta que todos conocemos, sin duda más allá de una simple crisis? A menos que la supuesta independencia de la Universidad, la inmunidad, la libertad, la franqueza absoluta que ella reivindica sean todavía más exigentes: ni superiores ni inferiores, sino de otra naturaleza. ¿Cómo debe

> entonces la Universidad decidir con entera libertad, soberana o no, su propia "política", su propia "ética", frente a todos los poderes: poderes de Estado, poderes del Estado-nación, poderes de la Iglesia, poderes ideológicos, poderes económicos, poderes mediáticos, etc., toda vez que estos se disputan una soberanía o se hacen la guerra *respecto a* la soberanía?[48]

Derrida hace énfasis en la libertad incondicional de cuestionarlo todo que debe tener la universidad sin estar sometida a ningún poder, para contraponerlo a la noción de soberanía que parecería ser esto mismo pero que no responde a la exigencia de ser una libertad al margen de todo poder. La soberanía parece tener efectos emancipadores, ¿pero qué hay detrás de esta noción? ¿Qué ha producido y provocado en la estructuración del mundo en estados-nación? Derrida da cuenta de una teología política del poder que se esconde bajo esta noción que inspira la política de los estados-nación. En nombre de esto es que los poderes se disputan y declaran la guerra para afirmarse *frente* a los otros poderes. Es justo en esto en lo que Derrida quiere hacer énfasis al distinguir soberanía de incondicionalidad. La incondicionalidad sería una libertad sin soberanía, es decir, sin poder. Pero este "sin poder" no quiere decir sin fuerza. ¿Cómo sería entonces la incondicionalidad un principio de resistencia y de disidencia si carece de poder? Afirmar la incondicionalidad y su ser ajeno al poder no quiere decir que sea sin fuerza: *sin poder pero sin debilidad, sin poder pero no sin fuerza, así sea una especie de fuerza de la debilidad.*[49] Para hablar de una universidad sin condición, para hacer llegar esa universidad por venir, es necesario separar la idea de universidad de la idea teológica de soberanía: "En el fondo, ésta sería quizá mi hipótesis: cierta independencia *incondicional* del pensamiento, de la deconstrucción, de la justicia, de las Humanidades, de la Universidad, etc., debería quedar disociada de cualquier fantasma de *soberanía indivisible* y de dominio soberano".[50]

La incondicionalidad no sólo encuentra su espacio en la universidad. La incondicionalidad se precisa necesaria en cualquier lugar donde pueda aliarse con fuerzas ajenas a las luchas de poder en nombre

de la democracia por venir y de una justicia del pensamiento. Del mismo modo, la universidad no se encuentra simplemente dentro de los muros que hoy llamamos con tal nombre: "La universidad sin condición no se situaría necesaria ni exclusivamente en el recinto de lo que se denomina hoy la Universidad. No está necesaria, exclusiva, ni ejemplarmente representada en la figura del profesor. Tiene lugar, busca su lugar en todas partes en donde esa incondicionalidad pueda anunciarse".[51]

En los últimos años de su vida, Derrida parece centrarse con gran insistencia en pensar las responsabilidades y tareas del filósofo, de la filosofía, de las humanidades, de la universidad, en fin, del pensamiento mismo. Parece que todo lo planteado por Derrida, la búsqueda permanente de las fisuras del edificio de la filosofía occidental, la tarea incesante de releer los textos canónicos de la tradición filosófica, de comentarlos y reescribirlos de otra manera que hasta el momento ha sido escrita, la búsqueda de estrategias que no se fosilicen en métodos sino que estén en perpetuo movimiento, la insistencia en no dar una definición única y definitiva sino estar mirando desde los resquicios más invisibles, todo ello, lo que parece más oscuro, esotérico y enigmático de su obra, hasta sus textos con líneas ético-políticas más explícitas, nos conduce a un mismo camino, que se multiplica sin fin: la incondicionalidad del pensamiento.

La universidad, entonces, en su pretendido interior puro, no sería la única responsable de asumir las tareas y retos actuales de los que habla Derrida. Más bien, será una tarea del pensamiento, puesto que el pensamiento es aquél capaz de someterlo todo a una revisión crítica, que quizá será mejor nombrar deconstructiva. Es por ello que Derrida plantea que el pensamiento, no sólo confinado en los límites de la universidad, sería aquél que tendría la responsabilidad de poner en cuestión todos estos principios e ideas sobre los cuales se ha cimentado la universidad, no sometiéndose a ellos. El pensamiento sería la exigencia y la experiencia de la incondicionalidad de la que hemos

hablado en todo el artículo. No sólo se reduce a una disciplina u otra, o a la filosofía o a la ciencia, ni siquiera, incluso, a la universidad.

Debe prepararse entonces una nueva responsabilidad política, la universidad no confinada a unos muros, a un interior puro, sino capaz de asociarse, reunirse y unirse con todas las fuerzas posibles para hacer frente a los poderes de reapropiación.

Así, universidad, deconstrucción, democracia, justicia, libertad, pensamiento, serían un único y mismo tema que se despliega en muchos para hablar de la acogida a lo otro, de la hospitalidad al adviniente y al porvenir. La filosofía sería, en este sentido, una política, pero aún más fuertemente una ética, que ha de pasar también, pero no solamente, por la institución educativa que es la filosofía: cuestionar, preguntar, decirlo todo, y decirlo pública y responsablemente. Esta sería una de las tareas de la filosofía en la institución educativa para resistir a los poderes de apropiación. Y para ello, la deconstrucción se revela de vital importancia como pensamiento transformador, de la resistencia, de la disidencia, que abre puentes, rutas, otras maneras de pensar, de hablar, de leer, de escribir que estén abiertas siempre al otro. Queremos plantear aquí, entonces, la deconstrucción como camino para *timpanizar la filosofía*, es decir, para pensar de otro modo al pensamiento, un pensar múltiple que estalle el tímpano y permita escuchar las múltiples voces que han sido marginadas y excluidas por el tímpano único de la filosofía occidental. Y ello, en nombre de las víctimas, en nombre de los sin voz, en nombre de los marginados, de los excluidos, en nombre de estas guerras sin guerra, en nombre de lo y los que han de venir.

> Ante la gravedad de los tiempos presentes, así como ante aquellas y aquellos que, no lejos de nosotros, sufren incluso al límite de la muerte [...] las responsabilidades pesan sobre nosotros, las asumamos o no. Ellas insisten, vuelven una y otra vez para que las recordemos [*y yo añadiría: nombremos hoy*], aquí.[52]

Notas

[1] La conferencia es impartida en 1998 y finalmente publicada como Derrida 2002.

[2] Derrida 1984, 2011b, 2002b, respectivamente.

[3] Derrida 2002a, p. 12.

[4] Por una elección y posicionamiento político he decidido utilizar universidad, gobierno, estado, nación y cualquier palabra que haga referencia a una institución, con la inicial en minúscula. Conservamos y respetamos el uso con mayúsculas de las mismas en las citas textuales de Derrida.

[5] *Ibid.,* p. 14. El problema de la democracia es una de las cuestiones que Derrida trató reiteradamente en sus últimos textos. ¿Cómo sería la democracia porvenir de la que habla Derrida? Es una cuestión que no trataremos aquí, pero podemos ver la vinculación de la universidad y la democracia por el fuerte poder de resistencia, de crítica y de performatividad que tiene la universidad para la conformación del espacio público y la organización social. La cuestión de la democracia por venir es abordada por Derrida en varias de sus últimas publicaciones. Las aquí consultadas y sugeridas son: Derrida 1992, 2005.

[6] Derrida 2002a*,* pp. 12-13.

[7] *Ibid.*, p. 16.

[8] Sabemos las controversiales discusiones respecto a las implicaciones que la utilización de la palabra "hombre" tiene al ser usada para nombrar a todo el género humano. Sin embargo, mantenemos aquí la palabra "hombre", tal como la mantiene Derrida, no por ingenuidad o por ignorar las implicaciones de poder que conlleva su uso, sino para señalar que aún persiste una problemática al respecto y que precisamente la reelaboración del concepto "hombre" tendría que poner en cuestión y deconstruir esta palabra que ha constituido una jerarquía, privilegiando uno de los dos términos en oposición (hombre/mujer). Incluso, para Derrida la discusión sobre el hombre también debería llevarnos a cuestionar la oposición hombre/animal. Los últimos seminarios que dicta Derrida tratan la cuestión de la animalidad en relación con lo que se cree propio del ser humano. Véanse: Derrida 2008, 2010b, 2011a.

[9] Derrida 2002a, p. 19.

[10] "Debe usted conocer de qué manera irresponsable actúa contra su deber en tanto que maestro de la juventud y contra nuestras intenciones soberanas por usted bien conocidas. Exigimos de usted la justificación más escrupulosa y esperamos que de ahora en adelante no recaiga en semejante falta". Citado en Derrida 1984, p. 25.

[11] "División de las facultades en general", Kant 1798.

[12] *Ibidem.*

[13] *Ibid*., "Concepto y división de la facultad inferior. Segunda sección".

[14] Derrida 1984, p. 24.

[15] Del latín *fides*, que significa lealtad. Se habla de fe, entonces, como compromiso, como lealtad con el conocimiento por encima de fines prácticos o instrumentales.

[16] Derrida 2002a, p. 33.

[17] Austin 1982.

[18] Para rastrear la discusión que comenzó Derrida con esta distinción austiniana y que involucró una sonada polémica con John Searle, véanse Derrida 1988, 2010a.

[19] Derrida 2002a, p. 33.

[20] *Ibid.,* p. 44.

[21] *Ibid*., p. 33.

[22] Derrida 1984, p. 34.

[23] El señalamiento de Derrida va más allá poniendo en cuestión que la publicación pueda permanecer al interior de la universidad. En el momento en que la publicación constituye un archivo, sea en libro o sea en medios digitales, es cuestionable que se restrinja a un adentro. "¿Dónde comienza la publicación?", cuestionará Derrida en "Kant: El conflicto de las Facultades". Ahora, en la época ciberespacial que vivimos, es aún más caduca la idea de que pueda permanecer protegida la publicación en un adentro. Pero ni siquiera en los tiempos de Kant, señala Derrida, esta exigencia intrauniversitaria estaba satisfecha.

[24] *Ibid*., p. 34.

[25] *Ibid.,* p. 36.

[26] Véase "Firma, acontecimiento, contexto", en Derrida 2010a.

[27] Que corresponden también a su división y delimitación de la responsabilidad en la universidad: responsabilidad en cuanto a la acción/poder y responsabilidad en cuanto a la verdad/saber.

[28] La cuestión de la cibernética, el espacio virtual y las nuevas tecnologías es un tópico que Derrida también analiza en *La Universidad sin condición*. No nos ocuparemos aquí de desarrollarlo, simplemente dejamos apuntada la referencia para quien quiera revisar esta reflexión. Véase Derrida 2002a.

[29] Derrida 2011b, p. 127.

[30] *Ibid.,* p. 130.

[31] Si bien resulta problemático hablar de "la universidad" como única y homogénea (ya que dentro de la universidad hay múltiples distinciones por hacer, en cuanto a sus disciplinas y la red de intereses imbricados en ella misma que no solamente competen al conocimiento), por tanto, también es cuestionable hablar de un objetivo o finalidad única de la misma, los señalamientos que nos muestra Derrida pueden y deberían extenderse al múltiple campo de conocimientos, disciplinas e

intereses que están en juego dentro de ella. Así, no sólo las disciplinas referentes a las humanidades tendrían como tarea y responsabilidad cuestionarse sobre su historia y su hacer. Las disciplinas técnicas, tecnológicas y científicas también deben hacerse cargo de estos cuestionamientos. ¿A quién están sirviendo? ¿Para quién y para qué están produciendo?: "Esta tarea deconstructiva de las Humanidades por venir no se dejará contener en los límites tradicionales de los departamentos que hoy en día proceden, por su estatus mismo, de las Humanidades. Estas Humanidades por venir atravesarán las fronteras entre las disciplinas sin que eso signifique disolver la especificidad de cada disciplina (…) Pero me imagino muy bien que departamentos de genética, de ciencias naturales, de medicina e, incluso, de matemáticas se tomen en serio, en su propio trabajo, los cuestionamientos que acabamos de mencionar". Derrida 2002, pp. 62-63.

[32] *Ibid*., p. 135.

[33] Derrida señala en *La Universidad sin condición* que el problema del trabajo es una de las cuestiones clave y nodales que habría que revisar, analizar y deconstruir tanto para hablar de una universidad por venir, como democracia o justicia por venir. No entramos aquí en la discusión de este concepto y vasta problemática, sólo la dejamos señalada como una de las cuestiones a considerar al pensar la universidad, las humanidades y el porvenir. Véase Derrida 2002a.

[34] Derrida 2002b.

[35] Derrida 2002b, pp. 7-8. En la cita, Derrida habla de "ciudadanía europea", pero obviamente está refiriéndose a cualquier "ciudadanía" a la que uno cree pertenecer. Incluso, lo que Derrida va a poner en cuestión en este discurso y en muchos otros textos más es la noción de ciudadanía y sus implicaciones ético-políticas.

[36] *Ibid.,* p. 7.

[37] Derrida 1984, p. 45.

[38] *Ibidem*.

[39] Derrida 1997, pp. 23-27.

[40] Véase "Tímpano", en Derrida 2010a.

[41] Derrida 2002a, pp. 71-72.

42 *Ibid.*, p. 72.

[43] *Ibid.,* p. 73.

[44] Derrida y Ferraris 2009, pp. 144-145.

[45] En una de las tantas entrevistas realizadas a Derrida, se le cuestiona sobre quién o qué es ese algo que fuerza la deconstrucción de las cosas. A lo que Derrida responde: "es lo otro, si podemos decirlo en una palabra es lo otro". La deconstrucción es, entonces, siempre una respuesta ante lo otro, es siempre asumida como responsabilidad ante lo otro, ante aquél al que hay que responder. La potencia afirmativa que intento señalar es esta responsabilidad ética de respuesta, de inter-

pelación, que supone un *sí*, una afirmación: "Este *sí* consiste en comprometerse en oír al otro o hablar con él, es un *sí* más viejo que la propia pregunta, un *sí* que se presenta como una afirmación originaria sin la cual no es posible la deconstrucción". Derrida 1999, p. 97.

[46] Derrida 2002a, p. 76.

[47] *Ibidem.*

[48] Derrida 2002b, p. 2.

[49] *Ibid*., p. 18.

[50] Derrida 2002a, pp. 74-75.

[51] *Ibid*., p. 76.

[52] Derrida 2002b, p. 3.

Referencias

Austin, John L., *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1982. (Publicación original, 1962.)

Derrida, Jacques, "Kant: El conflicto de las Facultades". En *La Filosofía como Institución*. Barcelona: Juan Granica, 1984. (Conferencias impartidas en la Universidad del País Vasco entre 1981 y 1982).

_____, *Limited Inc*., Evanston IL: Northwestern University Press, 1988.

_____, *El otro cabo. La democracia para otro día*. Barcelona: Serbal, 1992. (Publicación original, 1991).

_____, "Carta a un amigo japonés". En *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1997, pp. 23-27. (Carta publicada en 1985).

_____, "La democracia como promesa", en *No escribo sin luz artificial*. Valladolid: Cuatro ediciones, 1999. (Entrevista realizad en 1994).

_____, *La Universidad sin condición.* Madrid: Trotta, 2002a. (Publicación original, 2001.)

_____, *Incondicionalidad o soberanía. La universidad a las fronteras de Europa.* Édition bilingue franco-grècque. Athènes: ed. Patakis, 2002b.

_____, *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Madrid: Trotta, 2005. (Publicación original, 2003).

_____, *El animal que luego estoy si(gui)endo.* Madrid: Trotta, 2008. (Publicación original, 2006).

_____, "Acontecimiento, firma, contexto". En *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 2010a. (Primera edición, 1988; publicación original, 1972).

_____, "Tímpano". En *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 2010a. (Publicación original, 1972).

_____, *Seminario La bestia y el soberano: volumen I* (2001-2002), Buenos Aires: Manantial, 2010b.

_____, *Seminario La bestia y el soberano volumen II* (2002-2003), Buenos Aires: Manantial, 2011a.

_____, "Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad". En *Cómo no hablar: y otros textos*. Barcelona: Anthropos, 2011b. (Conferencia pronunciada en 1983).

Derrida, Jacques y Ferraris, Maurizio, *El gusto del secreto.* Buenos Aires: Amorrortu, 2009. (Publicación original, 1997).

Kant, Immanuel, *El conflicto de las Facultades*, 1798. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/E%20Kant%20conflicto%20facultades.pdf

III. Crítica de la práctica educativa

Reflexiones filosófico-pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía

José Delfino Soto Buenaventura
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Escuela Nacional de Estudios Superiores

La filosofía no es una "disciplina que sea lícito enseñar como las demás; sólo luego de una larga frecuentación y convivencia con su contenido se manifiesta en el alma, como una luz que de pronto enciende a partir de una chispa, para luego alimentarse de sí misma".
Platón

Introducción

El presente escrito forma parte de un estudio más amplio, el cual lleva por nombre "Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior[1]". En resumen, el proyecto general estriba sobre la observación y descripción de las formas concretas de enseñanza que los docentes implementan en la instrucción de la filosofía en la educación media, esto con el objeto de analizar el conocimiento pedagógico, metodológico y disciplinar que los profesores ponen en juego en su práctica cotidiana como profesionales de la enseñanza.

En este tenor, en el presente trabajo constatamos que en los últimos años las reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía han tomado una importancia notoria en los actuales debates filosóficos y pedagógicos. En

general, estas reflexiones se pueden analizar desde los siguientes puntos: *a)* los estudios de la UNESCO[2] sobre la pertinencia de la filosofía como una herramienta indispensable que acompaña al ser humano en sus actividades cotidianas, la cual tiende a erradicar las intolerancias emergentes a través del diálogo intercultural, *b)* las preocupaciones ideológicas-políticas sobre "el fantasma de la eliminación de la filosofía del currículo[3]," la cual es considerada como una cuestión inminente en diversos contextos (México y España, por ejemplo), *c)* el análisis de la enseñanza de la filosofía en cuanto se la considera como un problema filosófico, es decir, el esclarecimiento de las condiciones básicas para la instrucción de esta disciplina,[4] y *d)* las reflexiones en torno al papel que juega la didáctica en la enseñanza de la filosofía,[5] es decir, en la búsqueda incesante de transmitir el conocimiento filosófico a los estudiantes.

Ahora bien, en este trabajo nos proponemos reflexionar la cuestión por la enseñanza de la filosofía a partir del marco conceptual que Ma. del Socorro Madrigal (Garcés, 2015) propone como modelo de análisis. En este modelo, la enseñanza de la filosofía se examina desde tres dimensiones: la filosófica (entendida como un ejercicio de esclarecimiento conceptual, y discusión sobre las condiciones de enseñanza de esta disciplina), la pedagógica (la cual se pregunta sobre las formas de enseñanza, incluyendo técnicas y estrategias que el docente utiliza en su quehacer) y la política (la cual tiene que ver con la relevancia de la disciplina en cuestión, es decir, sobre la contribución de la filosofía a la sociedad). De antemano, consideramos que estas tres dimensiones podrían abarcar en su conjunto los cuatro puntos tocados en el párrafo anterior. En este sentido, Madrigal nos expone que el análisis de la enseñanza de la filosofía desde estas dimensiones nos permitirá "estar en el camino de pensar filosóficamente su enseñanza" (p. 282), es decir, que estamos ante la necesidad de pensar la enseñanza de la filosofía desde una postura holística que abarque aquellos ámbitos que directamente influyen su instrucción.[6] No obstante, nuestras reflexiones en esta investigación están orientadas a las primeras dos dimensiones (la pedagógica y la filosófica), dejando en un segundo plano la cuestión

ideológico-política.[7] Por ello, nuestro cometido consiste en dilucidar sobre los componentes filosófico-pedagógicos que nos permitan pensar en una filosofía pedagógicamente orientada, es decir, pretendemos ofrecer un modelo teórico en el que la filosofía asimile algunos componentes pedagógicos para su instrucción.

En este trabajo, sostenemos la idea de que la enseñanza de la filosofía no es inescindible de los componentes básicos de la teoría de la enseñanza (pedagogía y didáctica), esto es, por un lado la filosofía no debe encerrarse en sus propios métodos de enseñanza (por ejemplo, el método socrático), y por otro lado, debemos evitar una enseñanza de la filosofía basada en el mero didactismo, es decir, aquellas formas de instrucción que privilegian el uso de las estrategias de enseñanza por encima del contenido propiamente filosófico. Estas dos últimas posturas podrían explicar las actuales tendencias en didáctica filosófica, al menos en lo que concierne a dos puntos: *a)* aquellas posturas que hacen a un lado las contribuciones pedagógico-didácticas, es decir, las que siguen pregonando una enseñanza tradicional de la filosofía encerrada en sus propios métodos, y *b)* aquellas posiciones que intentan implementar las herramientas pedagógico-didácticas para la docencia de la filosofía. Antes bien, nuestra propuesta puede ser considerada como un ejercicio de pensar filosófica y pedagógicamente la enseñanza de la filosofía.

En este orden de ideas, para el desarrollo de este trabajo consideramos necesaria la problematización de los siguientes puntos: 1. reflexiones conceptuales, en este apartado problematizaremos sobre algunos conceptos básicos para entender la enseñanza de la filosofía a partir de cuestiones pedagógicas y didácticas, 2. exposición de las bases filosófico-pedagógicas de la enseñanza de la filosofía, en la cual expondremos algunos lineamientos básicos para la instrucción de cualquier disciplina y otros preceptos propios de la enseñanza filosófica, y 3. algunas conclusiones sobre los límites y alcances de la propuesta, esto es, examinar los puntos fuertes y débiles de la presente investigación.

En este contexto, esperamos que estas reflexiones puedan servir de apoyo a todos aquellos interesados en la humilde y peligrosa labor que

es la docencia de la filosofía. Es humilde porque se propone solamente enseñar a pensar, y es peligrosa porque enseñar a pensar implica cuestionar, criticar y proponer formas alternativas de convivencia social, nada es más arriesgado que exponerse ante la mirada de lo vigente, lo impuesto, lo naturalizado. En tal sentido, "filosofar significa poner en tela de juicio, y cuanto más filosófico sea un filósofo, tanto más radicales serán sus preguntas. Pero poner en duda lo vigente es ponerlo en peligro al mismo tiempo" (Weischedel, 1980: 90).

1. Reflexiones sobre filosofía y educación

Primero que todo, asumimos que existe una relación intrínseca entre filosofía y educación. En este sentido, Víctor Hugo Valdés sostiene que "el origen de la educación está en la filosofía" (Garcés, 2015: p. 53), es decir, asume que la filosofía juega un papel pertinente en la educación en la medida en que la transmisión eficiente de los conocimientos, la defensa y protección ante amenazas externas no se encuentran desvinculadas de los ideales de felicidad y vida buena que se pregonaban en las culturas antiguas, principalmente la griega. En este sentido, la filosofía no sólo se concibe como la transmisión de conocimientos sino como la búsqueda de ideales de vida.

De igual forma, Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (2016) sostienen que entre filosofía y educación existe una relación vital. Más allá de que la educación pueda asumir las formas y modalidades más diversas respecto a los diversos grupos humanos (primitivos o civilizados) y de su correspondiente grado de desarrollo, los autores concuerdan en que la educación "en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la *transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra*" (p. 11). Sin embargo, otra tarea de la educación consiste en renovar y corregir estos elementos culturales (técnicas, conocimientos, etc.) continuamente, de forma que se pueda hacer frente a nuevas situaciones natu-

rales o humanas. Así pues, según los autores "desde la Antigüedad clásica estas dos tareas, conservar y renovar la cultura, fueron abordadas en forma racional y consciente por la filosofía" (p. 14). Fue entonces la filosofía la disciplina que comenzó a hacer suyas las tareas educativas, principalmente aquella que tiene que ver con la enseñanza. De este modo, desde la antigüedad se han elaborado numerosas propuestas de instrucción filosófica, como las que se daban en las escuelas de Platón, Aristóteles y los sofistas, entre otros.

Conceptualmente hablando, los términos "filosofía de la educación" y "pedagogía" poseen una relación estrecha, en la medida en que el primero se preocupa del fenómeno educativo en cuanto promueve distintas modalidades y formas de cultura, y en cuanto aboga por un cierto ideal de formación humana. Sin embargo, según Abbagnano y Visalberghi el término pedagogía puede ser aún más amplio, es decir, puede abarcar un conjunto de ciencias indispensables para el control racional del proceso educativo, por ejemplo, la psicología, la sociología y la didáctica (ciencias pedagógicas). Respecto a la relación entre pedagogía, filosofía de la educación y ciencias pedagógicas, debemos tener claro que aunque con frecuencia suele decirse que estas conexiones pueden entenderse según la dialéctica fin-medios (escindiendo a la pedagogía en cuanto filosofía de la educación de las ciencias pedagógicas, como si unas dictaran las metas y otras los medios propios para la consecución de esas metas), esta distinción no es del todo cierta, así pues:

> fijarse metas en abstracto, sin tomar en cuenta los medios de que se dispone para alcanzarlas, sería una actividad de dudosa eficacia [a su vez] las ciencias pedagógicas no podrían ser útiles si ignorasen la finalidad de los 'ideales' educativos a que deben contribuir (Abbagnano y Visalberghi, 2016: 15).

Hasta el momento, sucintamente hemos analizado algunos conceptos y sus relaciones como preludio de la enseñanza de la filosofía: educación, filosofía de la educación, pedagogía y ciencias pedagógicas. No obstante, dentro del entramado conceptual que nos proponemos

reflexionar, aún nos queda por precisar dos términos más para dar por finalizado este primer apartado, a saber, los conceptos de didáctica y enseñanza.

Grosso modo, según Granata *et al.* (2000), la cuestión por la reflexión sistemática de la enseñanza es un asunto que históricamente no ha presentado uniformidad, es decir, presenta variaciones en torno a la concepción, naturaleza y carácter de la misma enseñanza. No obstante, sobre esto podemos reconocer dos posturas básicas, que a su vez representan los últimos dos momentos de las reflexiones pedagógicas sobre la cuestión que estamos tratando: *a)* la que sostiene que la enseñanza es algo desligado del aprendizaje, y *b)* la que sostiene que la instrucción es algo vinculado al aprendizaje. Para efectos de este trabajo, dentro del marco de la primera postura nos apoyamos en Silvia Caram (2008), en tanto que respecto a la segunda posición lo hacemos con Wilberth Suescún (2012). Nuestro objetivo es discutir resumidamente ambas posturas.

Caram[8] sostiene que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es una relación causa-efecto, sino más bien se trata de una dependencia de carácter *ontológica*. En otras palabras, el aprendizaje no es un efecto de la enseñanza, puesto que el aprendizaje es un trabajo personal, interno e intransferible que requiere compromiso y voluntad tanto del aprendiz como del maestro, pero está siempre más ligado al sujeto interesado en conocer (el alumno). En este tenor, la autora sostiene que la enseñanza es un proceso en el cual una persona transmite cierto contenido (saber, conocimiento o información) a otra. De antemano, tenemos a una persona que sabe algo (maestro) y tenemos a otra que carece de tal saber (alumno). De esta manera, la enseñanza no es un acto cualquiera, sino que se trata de un acto intencional, esto es, que está dirigido a alguien en específico y con un fin particular. En resumen, según Caram la intencionalidad de la enseñanza no es otra sino la creación de significaciones sociales (aprendizaje significativo).

Por otro lado, Suescún parte de la idea de que la enseñanza es parte esencial para la educación, sin embargo, a partir de la reinvención

de la pedagogía y de la influencia de los enfoques psicológicos, se ha acuñado una categoría que muestra un sinsentido, a saber, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el autor, la idea anterior parte "quizá de una obviedad, no puede haber enseñanza sin que se genere aprendizaje, enseñar es, principalmente, hacer aprender" (p. 145).

Respecto a las dos posturas que acabamos de exponer, en nuestro trabajo optamos por aquella que concibe que la enseñanza no es un acto independiente o desligado del aprendizaje (Suescún). Asumimos que no se pueden separar las formas de enseñanza del contenido a aprender, acción que tendría graves consecuencias en la instrucción, por ejemplo, la enseñanza basada en el puro contenido de la asignatura o en las técnicas de enseñanza.[9]

Finalmente, nos falta reflexionar la relación entre enseñanza y didáctica para dar por terminado este apartado de esclarecimiento conceptual. A este respecto, nos apoyamos en la postura de Granata *et al.* (2000), quienes sostienen al menos dos cosas interesantes: *a)* las concepciones sobre enseñanza y didáctica dependen en gran medida del modelo teórico que fundamente cada autor, de su corriente científica, de su teoría de la escuela y de sus preconcepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, y *b)* en relación con la didáctica, "podemos decir que debe mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, la enseñanza, porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares" (p. 44). Con respecto a lo antes mencionado, los autores plantean que nos encontramos frente a una nueva relación entre enseñanza y didáctica, la cual no se define por separar la una de la otra (una en cuanto teoría y otra en cuanto práctica), sino que las vincula en un compromiso *moral* en el que los procesos de enseñanza están en consonancia con las finalidades educativas (principios éticos de la enseñanza).

En esta primera parte, nuestro objetivo ha sido ofrecer un marco conceptual que nos sirva de cabecera para la exposición de los fundamentos filosófico-pedagógicos de la enseñanza de la filosofía, es decir, que en las siguientes líneas nos toca responder a la pregunta sobre

los principales postulados que sostienen la idea de una filosofía pedagógicamente orientada, a partir de la reflexión de los componentes esenciales de la enseñanza que se han elaborado desde la didáctica en cuanto teoría de la enseñanza y desde la filosofía en cuanto reflexión de sus propias formas de transmisión del conocimiento.

Reflexiones filosófico-pedagógicas de la enseñanza de la filosofía

Lo que nuestra época necesita es una pedagogía filosóficamente orientada, tanto como una filosofía pedagógicamente orientada.
Mario Teodoro Ramírez

Alejandro Palma (2011), en la presentación del libro *Filosofía y educación, perspectivas y propuestas*, nos invita a pensar en la filosofía como una herramienta de pensamiento que acompaña al ser humano en todos sus actos (éticos, políticos, culturales, educativos, entre otros). Según el autor, en el ámbito educativo la filosofía debe ser vista como "la espina medular de cualquier pedagogía, en los propuestos didácticos y en los mismos considerandos de investigación educativa" (p. 7). En este sentido, Palma asume que "la filosofía, vista, tomada, ejemplificada y pensada aquí, no es una materia más, es el fundamento del desarrollo humano en la búsqueda de su perfección. Por ello es la modeladora eficaz de cualquier propuesta educativa" (p. 8). Estas consideraciones de Palma son de vital importancia en la medida en que nos incitan a pensar en la filosofía como la disciplina orientadora de los procesos didáctico-pedagógicos. Sobre todo, si tomamos en cuenta algunas otras inquietudes como las que sostienen Abbagnano y Visalberghi (2016), Valdés Pérez (Garcés, 2015), y Teodoro Ramírez (2003). No obstante, la filosofía no sólo debe ser la modeladora de las investigaciones y propuestas pedagógicas, sino que también se debe

alimentar de estas indagaciones para mejorar su propia instrucción, es decir, no debe encerrarse en su propio saber.

Ahora bien, hemos de convenir en que la filosofía asume un compromiso vital con respecto a la búsqueda de la perfección humana (por ejemplo, los ideales de felicidad, sabiduría y vida buena que ha promovido la cultura griega), sin embargo, en cuanto filosofía de la educación asumimos que es una disciplina necesaria "porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto" (Abbagnano y Visalberghi, 2016: 15).

Una vez que acordamos el papel vital de la filosofía en cuanto reflexiona el fenómeno educativo de forma sistemática y racional, nos toca ahora hablar del papel de la *pedagogía* en la instrucción filosófica. Proponemos el desarrollo de los siguientes encabezados para abordar en sentido estricto la cuestión que nos interesa: *a)* nociones generales sobre enseñanza, y *b)* nociones generales sobre enseñanza elaboradas para la instrucción específica de la filosofía. En el primer punto, encontraremos algunas nociones básicas sobre la enseñanza (aquellas que deberían de considerarse esenciales en la instrucción de cualquier disciplina). En el segundo, encontraremos algunos supuestos sobre la instrucción construidos desde la misma filosofía (supuestos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje del filosofar).

a) Nociones generales sobre enseñanza

García Cabrero *et al.* (2008), en un breve texto en el que reflexionan sobre la práctica educativa de los docentes desde tres dimensiones, pensamiento didáctico del profesor (antes), interacción educativa dentro del aula (durante) y reflexión sobre los resultados alcanzados (después), nos dibujan un panorama general sobre los componentes esenciales de la docencia, esto a partir la influencia que han recibido de Shulman.

En resumen, estos componentes esenciales de la enseñanza son aquellos conocimientos necesarios para un ejercicio serio de la docencia. Estos saberes son: conocimiento del contenido (asignatura, temas y conceptos básicos), conocimiento pedagógico general (concepciones generales sobre la docencia), y conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura (formas específicas de enseñar una asignatura). Debemos acentuar que el conocimiento del contenido pedagógico general engloba los siguientes puntos: concepción global de la docencia, estrategias y representaciones sobre la instrucción, conocimiento del pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, y finalmente demanda un conocimiento del currículo. Esta postura aborda la enseñanza desde un punto vista holístico, en el que no desvincula el saber propio de la disciplina, formas de enseñar este contenido, y los requerimientos curriculares de la institución educativa. Se trata de una amplia tarea que asume el docente de cualquier asignatura, en cierto sentido, su desenvolvimiento en el aula dependerá del conocimiento de los puntos arriba mencionados.

Por otro lado, Grossman *et al.* (2005), en un texto en que nos hablan sobre la importancia del conocimiento de la materia en la formación del profesorado, nos exponen un panorama desde el cual abordan el problema de la enseñanza en cuanto tal. Para los autores, la cuestión de la docencia abarca dos planos, principalmente: 1. conocimiento sobre la materia *per se*, y 2. conocimiento de la materia para la enseñanza (conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia y la enseñanza). El primer punto parece un tanto más claro que el segundo, en la medida en que hace referencia al saber que al docente le corresponde conocer como profesional de una disciplina (historia, filosofía, biología, etc.). Sin embargo, el segundo inciso resulta más complejo, abarcando cuatro rubros de los cuales ahora nos ocupamos. En síntesis, el conocimiento del contenido se refiere a los conceptos, principios o fórmulas centrales de la disciplina en cuestión. El conocimiento sustantivo aborda las marcas exploratorias o paradigmas que guían y dan sentido a la investigación sobre la disciplina (perspectivas fenomenológica o positivista, por ejemplo). El

conocimiento sintáctico se refiere a las formas en que el nuevo conocimiento es introducido en el campo (cuáles son los criterios propios de la disciplina que otorgan validez y confiabilidad a las investigaciones). Por último, las creencias sobre la materia y la enseñanza hacen alusión a las impresiones que los profesores poseen sobre la materia que van a impartir y sobre cómo enseñarla, en este sentido, no se trata de teorías pedagógicas bien fundamentadas, sino de creencias que los maestros nos hacemos de nuestro campo de estudios. *Grosso modo*, la tesis que Grossman *et al.* sostienen es que la enseñanza implica la traslación del conocimiento de la materia *per se* en representaciones didácticas. Es decir, que la enseñanza, si bien parte de un contenido específico de una asignatura, esto no significa que este conocimiento se enseñe a secas, sino que hay un proceso de conversión en el que el saber se vuelve aprehensible a los estudiantes.

No es propósito de este trabajo profundizar en el significado de estos componentes esenciales para la enseñanza (cosa que sería deseable, dada la naturaleza de este trabajo), no obstante, el hecho de haberlos mencionado cumple la finalidad de mostrar al lector la complejidad que encierra la cuestión por la enseñanza. No se trata de un asunto simple que demerite investigación, antes bien, se trata de estudiar las formas en que el conocimiento de estos componentes afecta nuestra instrucción. Sobre esto, en los últimos años se han estado haciendo varias investigaciones. Por ejemplo, el texto de José María Rodríguez (2009), en el cual reflexiona sobre el papel que juegan las creencias y teorías implícitas en la enseñanza de los profesores en acción y en formación, por otro lado, el texto de Jean Carlos García y Carmen Siavil Varguillas (2015), en el que tratan sobre los supuestos en la enseñanza de la filosofía desde la mirada fenomenológica del docente, sólo por mencionar algunos trabajos. Nuestra tarea como profesionales de la enseñanza consiste en revisar esta vasta literatura, y proponer nuevos e innovadores estudios para el desarrollo de la enseñanza y de la filosofía.

Finalmente, con respecto a lo antes expuesto queremos resaltar dos puntos: 1. el conocimiento de la materia o asignatura no es suficiente

para el ejercicio de la docencia, y 2. la enseñanza, además de implicar un conocimiento sobre la materia, también supone un conocimiento pedagógico general y otro sobre las formas específicas de instrucción de la disciplina.

b) Nociones generales sobre enseñanza de la filosofía

En este orden de ideas, ahora nos toca dilucidar sobre las condiciones de enseñanza que se han elaborado a partir de la propia reflexión filosófica, es decir, cuando hacemos de la docencia un problema de carácter filosófico. A este respecto, resumidamente traemos a colación las posturas de dos autores que nos dan la pauta para pensar en los elementos filosófico-pedagógicos de la enseñanza de la filosofía, a saber, Guillermo Obiols (2008) y Carlos Pereda (2013).

Guillermo Obiols, en su obra *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, sostiene al menos seis puntos fundamentales para la instrucción de la filosofía: 1. es válido buscar en la misma filosofía los componentes esenciales para su enseñanza, lo cual, a partir de lo antes expuesto sobre nociones generales de enseñanza, se convierte en una posibilidad de desarrollo de una didáctica especial para la docencia filosófica, 2. la filosofía no sólo es una serie de conceptos, teorías o historias que sirven únicamente para adornar la cultura general, sino que debe concebirse como una forma de vida basada en el ejercicio de la razón y la crítica (en sentido estricto, bajo un modelo constructivista la enseñanza de la filosofía abarca un saber conceptual, otro procedimental y finalmente el actitudinal), 3. el aprendizaje filosófico es inescindible de un contenido (un tema, problema, concepto) y una forma (metodología de enseñanza), lo cual es una cuestión asumida por los expertos en enseñanza, 4. en filosofía no se puede enseñar a pensar en el vacío, es decir, a partir del saber de cada uno, para ello se requiere de

un conocimiento de los textos filosóficos. Según lo que hemos revisado a partir de la postura de Grossman *et al*., nuestro conocimiento sobre la disciplina repercute en la enseñanza (por ejemplo, qué autores nos son más fáciles de dominar o con los cuales generamos más empatía), esto no quiere decir que entre más conozca el docente mejor es la instrucción, como hemos visto el conocimiento de la materia *per se* es una condición necesaria pero no suficiente para la enseñanza, 5. un proceso de instrucción filosófica se propone enseñar filosofía y aprender a filosofar, en este sentido, nos apoyamos en lo que sostiene Suescún (2012), a saber, que enseñar es hacer aprender, de esta manera, "se trata de aprender filosofía y de aprender a filosofar y que sólo se aprende a filosofar estudiando filosóficamente la filosofía efectivamente existente" (Obiols, 2008: 81-82), y 6. la enseñanza de la filosofía es altamente compatible con las teorías pedagógicas de los contenidos (Cesar Coll) y la teoría constructivista (Vigotsky). Esto último significa dos cosas, primero, que existe la posibilidad de que ciertas teorías pedagógicas no propicien una enseñanza eficaz de la filosofía (por ejemplo, el conductismo en la medida en que no se establecen las condiciones de libertad para la enseñanza y el intercambio de opiniones), y segundo, que la filosofía puede asimilar, adaptar, adecuar o innovar aquellas teorías que considere pertinentes para su instrucción, siendo coherente con sus componentes pedagógicos y filosóficos.

Por otra parte, Carlos Pereda en su texto *La filosofía en México en el siglo* XX, dedica un breve apartado a la cuestión de la enseñanza de la filosofía entre nosotros. Las ideas que sostiene podemos resumirlas de la siguiente manera: 1. toda enseñanza de la filosofía presupone una manera de entender la misma filosofía (lo mismo puede decirse respecto a las otras disciplinas), es decir, que nuestro ejercicio docente se orienta a partir de las necesidades que según nuestro entendimiento debe cumplir la filosofía, por ejemplo, como ideología para instaurar el orden o como instrumento de crítica y resistencia,[10] 2. la instrucción de la filosofía actual es una calamidad, lo anterior si tomamos en cuenta la enseñanza de los grandes filósofos, tales como Sócrates, Pla-

tón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, entre otros, 3. no existe una filosofía *light* o suave, es decir, esta disciplina es un ejercicio exigente y riguroso, esto podría tener una ligera variación según el nivel educativo, por ejemplo, las variaciones que existirían entre un curso sobre filosofía para niños y un seminario celebrado en una facultad de filosofía, en cualquier caso, estas variaciones no tienen por qué significar un ejercicio menor del filosofar, 4. toda enseñanza de la filosofía supone dos cosas: contenidos y metodología, es decir, algo sobre qué reflexionar y una forma particular de hacerlo, lo cual, como hemos mencionado en repetidas ocasiones, es un tema aceptado por los teóricos sobre la enseñanza (García Cabrero y Grossman), y por el mismo Obiols, y 5. finalmente, el autor propone una estrategia de lectura argumentada como la posibilidad de comprender los grandes textos de la tradición filosófica y las contribuciones actuales, a la luz del vocabulario de quien actualmente se encuentra leyendo estos textos, esto es, toda lectura se hace en y desde el presente. La postura de Pereda es valiosa en la medida en que nos ofrece una herramienta didáctica de enseñanza y aprendizaje del conocimiento filosófico (la lectura argumentada), propuestas de este tipo son de las que carecemos, nos urge reelaborar las actuales prácticas de enseñanza de la filosofía.

Como consecuencia de lo expuesto en este apartado, podemos concluir que la instrucción de la filosofía se encuentra en la búsqueda de nuevos planteamientos pedagógicos que sean compatibles con la propia enseñanza del filosofar. Hemos visto que los planteamientos analizados por especialistas en la enseñanza de la filosofía no se encuentran tan alejados de los supuestos que teóricos especializados en enseñanza han elaborado. No obstante, desde nuestro punto de vista, la docencia de la filosofía puede nutrirse aún más de los planteamientos pedagógico-didácticos en la búsqueda de la innovación y mejoramiento de su práctica educativa. Esto es, según nuestra perspectiva, algo de lo que carecen muchas reflexiones sobre didáctica de la filosofía, muchas de las cuales omiten las últimas investigaciones en enseñanza, pero también habría que decir que la enseñanza se ha alejado de las reflexiones

filosóficas, dando como resultado la escisión entre el saber docente y el saber pedagógico, ruptura que ha provocado confrontaciones entre estos dos conocimientos locales (Rockwell, 2009). Así pues, los profesores de filosofía hemos de cuidarnos de no caer en un didactismo (basando nuestra clase, sesión o seminario sólo en estrategias de enseñanza pero vacías de contenido estrictamente filosófico), asimismo, debemos evitar reducir nuestra enseñanza a contenidos estrictamente filosóficos sin un toque estratégico, es decir, sin hacer esta traslación del conocimiento *per se* de la materia en conocimiento para la enseñanza.

Conclusiones

En el presente trabajo hemos dilucidado sobre las siguientes cuestiones. Primero que todo, ofrecimos un marco conceptual desde el cual reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, en este sentido, un trabajo de esta naturaleza no puede dejar de lado el esclarecimiento de los conceptos de educación, filosofía de la educación, pedagogía, entre otros. Luego, discutimos sobre las nociones generales de enseñanza, y sobre algunas que se han elaborado desde la propia filosofía, con el propósito de dar cuenta de que es posible establecer una conexión intrínseca entre estas posturas, es decir, que la docencia de la filosofía en cuanto disciplina particular participa de las nociones básicas sobre enseñanza. Nuestra posición es que sin el conocimiento de estos componentes de la docencia (conocimiento del contenido, del currículo, entre otros), la enseñanza de la filosofía podría encerrarse en sí misma, es decir, en sus propios métodos. En este sentido, reconocemos la necesidad de pensar la enseñanza de la filosofía desde una postura pedagógica, esto es, concluimos que la instrucción de una disciplina implica la traslación del conocimiento de la materia *per se* en conocimiento de la materia para la enseñanza. Nos oponemos contundentemente a una enseñanza de la filosofía basada en el didactismo, pero también a una instrucción

que deje de lado las cuestiones pedagógicas. En relación con lo antes expuesto, seguimos la idea de una didáctica de la filosofía tal como la conciben Garcés y Bustamante (Garcés, 2015), como una disciplina que:

> explora estrategias diferentes para el aprendizaje crítico en sus distintas orientaciones y tradiciones reflexivas, lo cual es posible a través de la renovación de las pautas de escucha y los procedimientos dialógicos, la inversión y superación de los roles tradicionales entre docentes y alumnos, así como de la actuación dinámica y propositiva de los agentes participantes en la formación filosófica (p. 9).

Sobre la base de lo antes planteado, podemos concluir que más allá de la doble tarea de la filosofía (transmitir y corregir los conocimientos culturales para garantizar la existencia humana), la enseñanza de esta disciplina también posee una vital importancia en la medida en que se vuelve una "acción libertadora que encuentra su origen en el deseo que impulsa al asombro, a la duda, a la reflexión crítica, a la construcción de un pensamiento propio" (Alonso y Romano, 2011: 42). Para hacer esto posible, la enseñanza de la filosofía se alimenta de los espectros pedagógico-didácticos. Tomamos como válida la convicción de Ramírez (2003) de que en nuestro mundo actual son necesarias una pedagogía filosóficamente orientada y una filosofía pedagógicamente orientada. En este tenor, recalcamos que la enseñanza de la filosofía no se encuentra escindida de las nociones básicas sobre la enseñanza, aunque también es válido buscar en su propio seno los componentes esenciales para su enseñanza, no obstante, esto no justifica que la filosofía se encierre en una reflexión sobre sus propios métodos de instrucción.

Baste con lo dicho para saber cuáles son las intenciones de este escrito, a saber, orientar el trabajo de investigación sobre enseñanza de la filosofía a partir de posturas pedagógicas, con el objeto de reflexionar si las actuales tendencias en didáctica filosófica responden a las nuevas exigencias concretas que se están gestando en los institutos de enseñanza, en los que la filosofía forma parte del plan de estudios. En la medida en que reconocemos algunas virtudes de este trabajo, también

admitimos algunos alcances: *a)* no se profundiza en la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en cuanto herramienta de pensamiento que orienta el ejercicio libre y responsable de la ciudadanía (dimensión ideológica-política), *b)* no se desarrolla una propuesta didáctica sobre cómo modelar un contenido filosófico en una clase, por ejemplo, el uso de estrategias de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, o la implementación de las TIC, y *c)* no se tocan temas de relevancia para la instrucción filosófica como la construcción de instrumentos de medición, calificación y evaluación del aprendizaje filosófico, o la elaboración de un programa de estudios de filosofía a través de objetivos de aprendizaje, por mencionar algunas tendencias recientes en investigación educativa. Antes bien, más que límites de la investigación se nos presentan nuevas oportunidades para el desarrollo inminente de la enseñanza de la filosofía.

Notas

[1] Se trata del proyecto de investigación que se está elaborando dentro del marco de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en la Escuela Nacional de Estudios Superiores-Morelia.

[2] Véase UNESCO (2011), *La filosofía, una escuela de la libertad*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf, último acceso 20 de junio de 2017.

[3] Consúltese el libro Romano, C. y Fernández, J. (2011)*, Filosofía y educación, perspectivas y propuestas*, México: BUAP.

[4] Por ejemplo, véase Madrigal Romero, De la enseñanza de la filosofía a la educación filosófica. En Garcés Noblecía, R. (Coord.). (2015). *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*, pp. 281-297.

[5] Consúltese Garcés Noblecía (2015), Didáctica filosófica y facultades múltiples. En Garcés Noblecía, R. (Coord.). (2015). *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*, pp. 259-280.

[6] Respecto a este punto, podemos considerar que la enseñanza de la filosofía se ve influenciada por tres factores: 1. cómo concibe la filosofía misma la práctica de la enseñanza (filosófico), 2. las formas de enseñanza que se implementen, técnicas y estrategias de aprendizaje, teorías sobre el aprendizaje, etc., (pedagógico), y 3. la

percepción que la sociedad en su conjunto tenga sobre la importancia de la disciplina (político).

[7] Aunque defendemos que la filosofía es una disciplina (herramienta) indispensable en nuestras actividades cotidianas, la cuestión por su relevancia social y su grotesca presencia en los planes de estudios de la mayoría de las instituciones educativas requiere de un análisis profundo que rebasa las expectativas de este sucinto trabajo: la cuestión por los componentes pedagógicos-filosóficos en la enseñanza de la filosofía.

[8] La autora se apoya en el trabajo de Gary Fenstermacher. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Coord.) (1989), *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós/MEC, Madrid, (pp. 150-175).

[9] Cuestión que se discutirá más a detalle en el siguiente apartado.

[10] Esto puede sostenerse desde la postura de Villoro (1978), quien sostiene que la enseñanza de la filosofía tiene dos variantes: 1. filosofía como dominación, es decir, la mera reproducción de teorías, doctrinas y conceptos que se han elaborado en la historia de la filosofía, y 2. filosofía como liberación, esto es, el ejercicio crítico de la razón (el cuestionamiento de la actual realidad social).

Referencias

Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (2016). *Historia de la pedagogía.* México: fce.

Caram, S. (2008). ¿En qué consiste la buena enseñanza? y ¿el aprendizaje significativo? *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.* Vol. IX (9), Buenos Aires.

Garcés Noblecía, R. (Coord.). (2015). *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. Morelia: umsnh/Silla vacía Editorial.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006

García Zacarías, J. C. & Carmen Varguillas (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación,* 19 (2), pp. 209-226.

Granata, M L; Chada, M d C; Barale, C; (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades, vol.* I (1) Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103, último acceso 24 de mayo de 2017.

Grossman, P. L.; Wilson, S. M. & Shulman, L. S (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9 (2), pp. 1-24. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203

Gutiérrez Legorreta, L A; (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar, vol.* 10 (19), pp. 171-204. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007, último acceso 14 de mayo de 2017.

Obiols, G. (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Pereda, C. (2013), *La filosofía en México en el siglo xx. Apuntes de un participante.* México: conaculta.

Ramírez, M. T. (2003), *De la razón a la praxis,* México: Siglo xxi.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y Cultura en los procesos educativos.* Argentina: Paidós.

Rodríguez López, J. M. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. *Revista de Educación* (1) pp. 133-156.

Romano, C. y Fernández, J. (2011)*, Filosofía y educación, perspectivas y propuestas,* México: buap.

Suescún Guerrero, W. (2012). La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 18, pp. 143-164. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/652/65226271005.pdf, último acceso 18 de mayo de 2017.

unesco (2011), *La filosofía, una escuela de la libertad*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf, último acceso 20 de junio de 2017

Weischedel, W (1980). *Los filósofos entre bambalinas.* México: fce.

Wittrock, M.C. (Coord.) (1989), *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós/MEC, Madrid.

Villoro, L. (1978) "Filosofía y dominación", en *Nexos*, Año 1, Núm. 12, pp. 63-76.

Exclusión social y educación

Fidel Negrete Estrada
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

La exclusión social es indicativa de la disfunción de un sistema económico, de una estructura política deficiente y de una organización social cimentada en diversos prejuicios culturales. Es por ello que, de inicio, los verdaderos programas de inclusión social en diversos ámbitos se construyen a contracorriente de las prácticas sociales, educativas y económicas de discriminación y exclusión. Por poner un ejemplo, un programa de inclusión educativa debe partir, formalmente, de la posibilidad de abrir un espacio en los sistemas educativos para otorgar las mismas oportunidades educativas y recibir una educación de acuerdo con necesidades de grupos de personas y características particulares de cada sujeto. Administrativa y oficialmente la educación es ya inclusiva y sólo depende de que los profesores en servicio acaten la disposición oficial de atender a todos los estudiantes, independientemente de su condición social, económica o cultural. De esta apertura depende el éxito o fracaso de tal programa. El sistema educativo supone que son los profesores los que se mantienen reacios al reconocimiento de las diferencias existentes entre sociedades, grupos e individuos, y que su actitud cerrada necesariamente obstaculiza tales programas.

En nuestras sociedades los grupos que tradicionalmente han quedado excluidos de programas sociales y educativos –aunque la retóri-

ca política se empecine en decir lo contrario– están conformados por individuos que presentan una discapacidad manifiesta o una condición económica desventajosa, así como los pertenecientes a comunidades indígenas, rurales o ubicadas en los cinturones de miseria de las grandes urbes; portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, jornaleros, homosexuales, etcétera. Esta exclusión no ha sido del todo permanente, las sociedades han tenido que participar de prejuicios de diversa índole y, la mayoría de las veces, son las mismas instituciones sociales las que los reproducen. Así, encontramos reglamentos educativos y laborales en donde se impide el acceso a los servicios educativos o a la contratación de personas con discapacidad, debido a su condición religiosa, ideológica, económica o cultural. Es cierto que ha habido reformas en la legislación para evitar que esto ocurra y, sin embargo, las modificaciones a la ley no necesariamente corresponden con la modificación de la realidad, pues aunque las instituciones educativas son literalmente obligadas a no negar el ingreso a estudiantes en condiciones antes mencionadas, lo cierto es que no cuentan con los apoyos indispensables para ofrecer servicios educativos no regulares. En este sentido, las instituciones educativas se enfrentan con un grave problema que va desde la deficiente infraestructura que las caracteriza (escuelas sin bibliotecas, sin rampas para personas con discapacidad, baños, aulas sin equipamiento e incluso sin servicios básicos) hasta la incapacidad de los docentes para ofrecer servicios educativos especiales, ya que la improvisación y premura con la que son "actualizados" o "profesionalizados" los maestros responde más a cumplir con un asunto de políticas educativas y administrativas que a la verdadera resolución de los problemas educativos. En síntesis, la exclusión educativa oficialmente se ataca con simulados programas de inclusión, es decir, a las escuelas se les obliga a cumplir con los programas de inclusión educativa, pero no hay modificaciones sustanciales a la infraestructura, ni tampoco hay serios proyectos de actualización, profesionalización y capacitación docente. Por ejemplo, existe en el país un alto porcentaje de escuelas que no cuenta con baños (11 por ciento en el país y

hasta 17 por ciento en la zona rural o 30 por ciento en estados como Guerrero, Chiapas o Oaxaca), no hablemos ya de salas para profesores, mobiliario, bibliotecas, espacios adecuados para la educación física y el deporte o aulas equipadas. Ha sido una promesa recurrente en los gobiernos mejorar la infraestructura educativa. En el mismo tenor están los programas de actualización, capacitación y profesionalización docente, anclados a intereses de tipo político o sindical y, en cierta medida, a cubrir las apariencias publicando datos estadísticos en los que se habla de miles de profesores actualizados o profesionalizados. Además, se concibe a la profesionalización docente como el conjunto de vías consecutivas y desarticuladas de la formación inicial, lo que ha producido una visión errónea de la profesionalización al pensarla como un tiempo para la aplicación de saberes, diferenciada totalmente del tiempo de adquisición de saberes. En esto juega un papel negativo el modo en como el sistema educativo ha impulsado la profesionalización docente con miras a satisfacer una demanda inmediata y urgente, más que atender a una necesidad educativa. La premura para la ejecución de la profesionalización docente ha provocado que tanto los profesores en servicio como los que están en procesos formativos comprendan la profesionalización como un proceso ornamental, de perfeccionamiento técnico e incluso solo reiterativo de lo que el profesor hace habitualmente.

> El problema de esta noción (la profesionalización) es que, hasta hoy, no se ha presentado en su ejecución sino como un "paisaje plagado de enfoques fracasados" (Lieberman y Wood, 2006, p. 209) en los que ha primado "una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente: capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas (Torres, 2002 pp. 15-16)". (Nuñez, 2012, p. 12).

Una manera de constatar si existe verdadera profesionalización docente es analizando los impactos positivos de las diversas acciones implementadas para el desarrollo profesional docente y que eventualmente van acompañadas por la exposición de demandas concretas por

parte del profesorado. Aun así, el problema persiste cuando los profesores conciben los programas de formación continua como perfeccionamiento técnico de su práctica educativa y no como la conjunción de saberes de la experiencia y saberes fundamentales. De tal manera que si el profesor encuentra "demasiado teóricos" los cursillos, talleres, métodos, técnicas, etc. opta por tomarlos como un mero deber pero no con la conciencia de que de ello depende el éxito o fracaso de la experiencia escolar de los sujetos puestos en disposición de aprendizaje.

Algo similar sucede en la exclusión laboral, pues es el caso que la contratación laboral se caracteriza regularmente por incidir en señalar condiciones y exigencias excluyentes. Del mismo modo como ocurre con los programas de inclusión educativa, existe formalmente una normatividad que demanda no considerar caracteres ideológicos, políticos, económicos o culturales para que las personas tengan un trabajo, pero la realidad es que la contratación laboral de personas se hace bajo estándares de personas regulares.[1]

Una inicial conclusión acerca de la exclusión laboral y educativa en nuestro país es que existe un excesivo formalismo y una retórica política que da por sentada permanentemente la equidad de género, la inclusión educativa y laboral. Es notorio que más que atacar el problema de exclusión social, se disimula el problema y se alardea demasiado en los comunicados gubernamentales que se jactan del éxito alcanzado con programas como la equidad de género, la atención a la discapacidad o el apoyo a las clases económicamente desfavorecidas. De tal modo que pareciese que el problema de la exclusión educativa y laboral es un asunto resuelto con las modificaciones normativas o legislativas que se han hecho administrativamente.

Así las cosas es importante considerar los siguientes datos estadísticos:

A dos años de la administración política de Enrique Peña Nieto en nuestro país existían alrededor de 2, 885,000 niños de entre 3 y 14 años fuera de la educación básica. 1, 143,000 de 4 años y más. 1, 914, 000 de 15 a 19 años sin la secundaria terminada. De acuerdo con las estimaciones de CONEVAL en 2014 había 22.4 millones de personas

con rezago educativo (CONEVAL, 2014). La cobertura del sistema educativo nacional es insuficiente, pues en Educación Preescolar alcanza solamente el 77.6 % y en secundaria 84.4%. Alegremente el gobierno federal se ha encargado de difundir 100% de cobertura en Educación Primaria, pero aun así no ha podido maquillar la baja eficiencia terminal en primaria que apenas alcanza 66.2% y en secundaria 76.2%. Pero un dato alarmante y que refleja claramente los procesos de exclusión educativa es que hay dos niños indígenas sin ir a la escuela por cada niño no indígena. A pesar de que oficialmente se reitera la eliminación de la exclusión educativa, es difícil que un niño indígena termine la educación primaria, tanto porque carece de los recursos económicos para hacerlo, como porque las políticas y programas educativos son inadecuados. El analfabetismo entre los niños indígenas es cinco veces más alto que con los niños no indígenas, y esto no ocurre por la falta de capacidad intelectual o por características étnicas o falta de interés, sino por la clara discriminación que tradicionalmente han sufrido los pueblos originarios. Esto sin considerar que existen factores culturales como el proceso de *desindianización* de los pueblos originarios a partir de programas educativos agresivos, improvisados y excluyentes que atentan contra las lenguas nativas, las estructuras mentales de los pueblos originarios y una lógica no occidentalizada que se sustituye por una lógica de mercado como bien lo ha mostrado Guillermo Bonfil Batalla (Batalla, 1990).

No debemos perder de vista que tanto la inclusión como la equidad son procesos por medio de los cuales se intenta minimizar o eliminar las barreras que limitan que los alumnos aprendan y participen social, educativa, política y laboralmente. Sin embargo, la inclusión social ha pasado a formar parte de la retórica política echando mano a una tramposa ética de la tolerancia que disfraza el problema socioeconómico y lo convierte en un asunto de piedad pública o de reparación de un daño moral. Esto significa que en el discurso de los funcionarios educativos se les demande a los profesores una atención igualitaria de los estudiantes, se les reitere una política educativa de inclusión educativa o de equidad

de género, pero sin que se conformen programas específicos para que esta política educativa se lleve a la práctica. Por señalar un aspecto, la cobertura educativa para los niños con necesidades educativas especiales es insuficiente, se concentra solamente en los centros urbanos, exige la participación económica y material de los padres y muchas veces los estudiantes no son atendidos adecuadamente porque los profesores carecen de una formación y actualización pertinente. No es ningún secreto que no hay formación de docentes ni materiales adecuados para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. A pesar de lo informado por la burocracia educativa, existe un déficit en la capacitación de los docentes ordinarios para que éstos atiendan a toda la población educativa, y primordialmente en los niveles de educación básica.

En nuestro país el artículo 3º Constitucional establece que toda persona tiene derecho a recibir educación, siendo obligatoria los niveles básico y medio superior. De este modo contribuirá a la mejor convivencia humana "para fortalecer el respeto y aprecio por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de la fraternidad e igualdad de los derechos de todos, evitando los privilegios, de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos". Hace 20 años se creó la Ley General de Educación. Desde su competencia normativa, esta ley es el instrumento preciso para sentar las bases de la educación inclusiva. Sin embargo cabe preguntar si esta normativa corresponde a la realidad educativa de nuestro país, es decir, si la modificación normativa ha redundado para disminuir la exclusión educativa y laboral o si sólo ha pasado a ser parte de un discurso ideológico que intenta disimular el fracaso del modelo político, económico y educativo.

Antecedentes

La exclusión como problema social se incrementó en la década de los ochenta, producto de medidas económicas fallidas por las que se ha

ensanchado más el abismo que hay entre grupos económicamente poderosos y la población empobrecida. Los intelectuales universitarios convirtieron el problema de la exclusión en un fenómeno del que se hizo un objeto de estudio. Así que este fenómeno social ha estado focalizado en los estudios sociológicos y económicos en las últimas dos décadas y le ha dado pretexto a los gobiernos para impulsar políticas –vanas la mayoría de ellas– de equidad, inclusión y tolerancia. Sin embargo, y paradójicamente, desde este discurso universitario la exclusión se comienza a ver como un problema que hace evidente el fracaso de un sistema económico, la podredumbre de la conciencia política y la ceguera del sistema educativo. La exclusión social siempre ha existido, pero los gobiernos posrevolucionarios se encargaron de mantenerla maquillada. ¿Por qué los gobiernos se negaban a ver este problema social tan evidente y a la vez tan velado? ¿Implica esto que las políticas públicas además de fallidas actúan como un velo de Maya para esconder la realidad?

Lo cierto es que la exclusión tiene hoy una acepción sociológica, denota una manera de estar en la sociedad (excluido o incluido) y la relación que un sujeto tiene con la sociedad. En palabras llanas, los mecanismos de exclusión delinean un mapa político, económico y educativo visible y real; establece fronteras y agudiza prácticas sociales agresivas desde una parcela a otra, ilustrado perfectamente con frases tales como "nos reservamos el derecho de admisión" o "prohibida la entrada a mujeres y vendedores ambulantes", pero no se reduce a ello. La exclusión se define por aquello de lo que se está excluido (del estudio, del trabajo, del nivel de vida), de modo tal que la relación del individuo con la sociedad se define por lo que éste carece. Con base en lo anterior podemos señalar *v. gr.* que la exclusión en educación en la sociedad infraposiciona a quienes no tienen una cualificación rentable para el mercado de trabajo. En resumen, la educación ha sido la llave de acceso tanto al empleo como a la propiedad. Por supuesto que esto ha venido cambiando cada vez más y está dando lugar a un fenómeno más complejo, en donde la educación está dejando de ser un factor de movilidad social.

Los grupos tradicionalmente excluidos lo son por su condición cultural (indígenas o pertenecientes a los pueblos originarios), por su condición racial, por su condición económica (el lumpenproletariado), por su condición educativa (concepto ilustrado de cultura), por su género y, actualmente, se ha agregado la condición tecnológica o brecha digital (marginación en relación con la sociedad de conocimiento).

Significa diferenciación entre la población (estigmatización en el campo social y educativo, antecedente de la exclusión laboral). López Machín (Machín, 2000) manifiesta que para llevar a la práctica la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales, es primordial que el colectivo pedagógico tenga la preparación necesaria para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que correspondan con las particularidades de los grupos y alumnos que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos. Considera que los profesores deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de sus alumnos, qué pueden hacer éstos por sí solos y qué tipos de ayudas necesitan, con el fin de trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos.

La exclusión en nuestro país

La estructura social de nuestros países contiene una dualización de la población, una especie particular de maniqueísmo que escinde la población en pobres y ricos, gente linda e indios, hombres y mujeres, instruidos y analfabetas, capacitados y discapacitados. Esto es *conditio sine qua non* para integrarse o no a los espacios educativos y al mercado laboral. Importa destacar aquí que normativamente el acceso a la educación pública en nuestro país no es excluyente, pero lo establecido en la norma no corresponde a la realidad, pues además de la evidente conformación

clasista de la educación, existe un déficit enorme en la infraestructura de los espacios educativos (carentes en un alto porcentaje de rampas, sanitarios, aulas y demás espacios adecuados para estudiantes que presentan una discapacidad), en la formación de profesionales de la educación versados en el manejo de metodologías, materiales, recursos didácticos y conocimientos teóricos que les permitan hacer real la inclusión educativa. Pero esto es solamente la consecuencia de un sistema educativo deficiente en el que la retórica sustituye a la realidad o las buenas intenciones construyen un discurso cargado de moral compasiva que, lejos de ofrecer soluciones eficientes, disimulan un problema real o lo convierten en un dilema moral en el que conceptos como ayuda, desarrollo humano, crecimiento personal o humanismo saturan el lenguaje de investigadores educativos. Así, se da un paso terrible de la integración educativa, social y laboral a la exclusión, pues el trato educativo de la inclusión se da en el campo de la palabra hueca con la que se equipara la pobreza a la falta de iniciativa o baja autoestima, a la equidad de género con la conformación de decálogos de imputación y una burocrática tolerancia con el verdadero reconocimiento. No se puede perder de vista tan acríticamente que la promulgación de los derechos humanos, con base en el proyecto ilustrado moderno, establece los criterios para hacer extensiva una ética universal, sin la digestiva de discursos pseudocientíficos como la doctrina económica neoliberal o la pobreza epistemológica tan evidente en algunas de las llamadas psicologías humanistas que tanto deslumbran a nuestros docentes, los programas caritativos promovidos por el llamado crecimiento de la persona que lo colocan al nivel de la piedad de la burocracia social y educativa.

La exclusión social se refiere a un problema social en el que hay una tendencia a la bipolarización de la sociedad. Por una parte están los grupos integrados plenamente al sistema laboral, es decir, a trabajos altamente cualificados "mayoría satisfecha" o "mayoría social pro-sistema" y, por otro lado, los grupos de personas que desempeñan trabajos de mantenimiento. Una vez integrados establecen las condiciones de ingreso al campo laboral (pequeñas mafias institucionales), ejemplo

de ello: círculos de científicos llamados comunidades epistémicas, asociaciones de profesores, sindicatos, etc. ¿A quiénes ubicamos ahí? El grupo denominado mayoría social pro-sistema es al que el sociólogo francés Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2007) ha llamado "perros guardianes del orden burgués"; grupo de población que participa de manera estable en las relaciones de intercambio socioeconómico, tanto en el ámbito laboral como en el de consumo. La inercia de las sociedades responde a diversos movimientos, a saber, instituyente, institucional, institucionalizado (la dinámica social perversa). En una sociedad en exceso burocratizada, los esfuerzos por lograr una inclusión educativa y social auténtica ha de ser producto de un denuedo radical que cuestione la formalización exagerada de los programas de inclusión. Un movimiento marginal en el que, desde el margen, se desestructure la forma, pues no se concibe que los grupos sociales pro-sistema generen en su interior aquello que los cuestiona, los impele a modificar o a abandonar su idea de bienestar social. En el plano de lo real, los indicadores de exclusión social son la histórica desigualdad y la brecha educativa, económica y cultural entre sujetos que hay en el país.

La batalla para combatir la exclusión social en sus distintos aspectos se da en el campo político y corresponde a una politización seria de las organizaciones populares, pues la implementación de programas de inclusión social demanda una modificación de las condiciones generales de trabajo en las que desde el poder legislativo se garantice el trabajo digno en todas sus formas. De tal modo que la clase trabajadora centre sus demandas en una legislación laboral en la que impulsen actividades económicas que permitan generar y conservar trabajos dignos y contribuir a la consecución del pleno empleo priorizando a los grupos históricamente excluidos. Pero se requiere además que haya una incorporación en las empresas de buenas prácticas inclusivas, pues regularmente existen marcos laborales en los que la condición étnica, política o económica (que siempre es más grave) sea una variable de enorme peso para la inclusión o exclusión laboral. Paralelamente a esta, la implementación de prácticas de inclusión laboral de personas

con discapacidad se hace cada vez más necesaria para concretar verdaderas prácticas inclusivas, sin que ésta sea una determinante a favor o en contra de sujetos que presentan una condición física, profesional o ideológica. Finalmente, el establecimiento o reforzamiento de las relaciones entre las instituciones educativas y el campo laboral es indispensable, pues la experiencia observada en otros países enseña que hay verdaderas ganancias cuando se implementan cursos específicos para personas con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o a sujetos en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Ética e inclusión

La ética constituye la reflexión filosófica en torno a la actitud y comportamiento social del individuo. También designa o cualifica al comportamiento mismo, entendiendo que toda práctica social ha de responder a principios racionales. Así, Kant (1998) caracteriza al principio ético fundamental denominado imperativo categórico que demanda actuar de modo que tal actuación sea modelo universal y necesario. Es un concepto central en la ética kantiana y se refiere a lo que se debe hacer y no a lo que se quiere hacer. Obra solo de forma que puedas desear que la máxima de tu acción se convierta en una ley universal, reza la fórmula kantiana. Obra de modo que uses la humanidad, tanto en la persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca como un medio. Obra como si por medio de tus máximas, fueras siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines (Kant, 1998).

Los procesos de homologación social han alcanzado los espacios en los que tradicionalmente la exclusión es el rasgo fundamental: la escuela, el trabajo, la sexualidad. Bajo el supuesto de igualdad de oportunidades y derechos se han promovido mecanismos de homologación cultural, educativa y laboral. Se parte del supuesto que una sociedad que

trabaja en pos de reducir la brecha que separa a una sociedad polarizada desaparece al homologar a los sujetos que la integran. Sus valores éticos son: la tolerancia, la solidaridad y la igualdad. De modo tal que, *v. gr.*, el supuesto de la igualdad demanda la eliminación de las diferencias. Los programas de inclusión que se sustentan en la homologación de los sujetos es un primer paso, no necesariamente correcto, para "eliminar" la exclusión social. El feminismo de la igualdad, la promulgación de los derechos universales sustentada en la universalidad de los valores y la incorporación de los grupos tradicionalmente marginados a la vida social y laboral constituyen el signo de tales prácticas.

En el valor de la tolerancia existe una doble significación. Por un lado se refiere a la actitud en la que el respeto hacia el otro constituye la base de su inserción social. Para que esto ocurra es indispensable medir con el mismo rasero a los sujetos, independientemente de su condición social, política, ideológica, etc.

El otro significado es el que se encuentra en los discursos oficiales acerca de la igualdad social y de inclusión social. En ellos se recurre al valor de la tolerancia para referirse a un "tener sin cuidado" lo que el otro haga, diga o piense. Este significado ha prevalecido en los discursos de dirigentes políticos y funcionarios del Estado "tolerantes" cada vez que se refieren a los grupos contestatarios. Se habla del valor de la opinión o del derecho de expresión.

Un error recurrente en las prácticas de inclusión social y laboral basadas en la igualdad de los sujetos es que cierran los oídos al decir diverso, sólo interesa garantizar los procesos de homologación.

En un intento por contrarrestar la homologación social promovida por intelectuales orgánicos, un discurso filosófico, sociológico e histórico demanda el reconocimiento de la diferencia en los procesos de inclusión social. A la promoción de una ética universal se opone una racionalidad local, que en teoría son los grupos específicos los que implementan prácticas inclusivas en las que el reconocimiento de la diferencia sea la constante. El reconocimiento del otro como indigente, pobre, homosexual, con discapacidad, analfabeta etc., es punto de

partida para la conformación de programas que consideren la particularidad de los grupos tradicionalmente excluidos.

La inclusión a partir de la innovación educativa

Aun las palabras cuya definición parece absolutamente clara, tienen dos tipos de significado: uno connotativo y denotativo. Para iniciar quiero señalar que en su carácter denotativo innovar tiene un significado universal, es decir, el significado que la palabra tiene para todos los hablantes de una lengua. En este sentido implica inventar o introducir algo nuevo. De tal modo que no es tarea fácil innovar, pues implica que el sujeto o sujetos transiten por un camino absolutamente nuevo, un camino que hay que construir, reconstruir o inventar.

El carácter connotativo de una palabra es de carácter subjetivo y es el significado personal e individual que le da una persona concreta en situaciones y contextos concretos. De tal modo que cuando se piensa en innovación es posible concebir a esta como una modificación, una alteración, corrección o incluso una transfiguración. En este sentido, implica que una tarea innovadora regularmente se enfrenta contra patrones ya establecidos a los que hay que modificar, corregir o transfigurar.

Habitualmente los proyectos innovadores son sistemáticamente rechazados pues cuestionan el modo acostumbrado de hacer las cosas. En nuestra muy particular realidad educativa, los proyectos de investigación e innovación forman parte de los procesos administrativos y, en el mejor de los casos, son reconocidos para pasar a formar parte de las buenas intenciones, pero inviables o desmontados parcialmente en casos concretos.

Lo anterior implica un reto para el investigador, que no sólo tiene que ser capaz de construir una mirada objetiva de la realidad –lo que implica hacer un diagnóstico socioeducativo detallado–, crear para

modificarla y construir propuestas de solución, sino además naufragar en contra de las inercias de la burocracia y sus acólitos. El entusiasmo juvenil que caracteriza al incipiente investigador decrece cuando se topa con esto último, pues tiene que enfrentar a investigadores "expertos" estratégicamente colocados en puestos clave o, en el peor de los casos, falsos investigadores instalados en puestos burocráticos por compromisos de carácter político, hábiles para llenar formatos, simular investigación pero neófitos para las funciones de innovación. Por ejemplificar un caso, la existencia de una Dirección de proyectos de investigación e innovación en nuestra Secretaría de Educación no garantiza que los proyectos se desarrollen o concreticen. No es difícil advertir que esta dirección ha cumplido funciones exclusivamente burocráticas y simula procesos de investigación e innovación que son archivados periódicamente. La improvisación, la urgencia e incluso la simulación han sido los rasgos que permanentemente han caracterizado las tareas de investigación e innovación. Ante la problemática anteriormente expuesta parece ocioso reflexionar en torno a las posibilidades de construcción de un proyecto de innovación educativa centrado en la inclusión. Sin embargo, la posibilidad de romper con la improvisación, la divagación y el egipticismo institucional depende de una sólida formación en el campo de la investigación (es decir, tener contacto con aspectos críticos y metodológicos) y el trabajo colegiado. De tal modo que la heurística y el entusiasmo de los investigadores tenga fundamentos consistentes y no se agote en la mera fogosidad. Saber que la transformación de la realidad socioeducativa requiere de la construcción de una lectura científica de la realidad, de ir de la observación empírica de ésta a una observación científica. El conocimiento y uso de herramientas, técnicas y metodologías apropiadas maximiza la labor del investigador. Es muy limitado pensar que la creatividad de un sujeto es algo así como mera ocurrencia, iluminación o improvisación. La heurística científica, la creatividad artística se aprende, es decir, es un producto y no un punto de partida. Con ello quiero decir que la innovación es una respuesta creativa producto de esfuerzo constante, de aprendizaje permanente, en donde el contacto

con el arte, la literatura, la sabiduría de los pueblos, la reflexión y la imaginación son fundamentales. Es muy raro encontrar espíritus creativos limitados al aprendizaje en las aulas y al margen de expresiones en donde la creatividad salta a cada paso. Lo sublime y lo singular emergen en la música, el teatro, el contacto con la realidad de nuestros pueblos y el arte en general.

Es irritante escuchar a alguien referir que carece de creatividad como si ésta fuese un don divino; se pierde de vista que en su raíz etimológica se refiere a la capacidad de producir o generar. Y si las instituciones valoran los proyectos innovadores que se sujetan a patrones preestablecidos, reducen la innovación educativa a proyectos para superar el rezago educativo o la mejora de áreas específicas del conocimiento como las matemáticas, o la lectura y la escritura. La consecuencia es la rehechura sistemática de proyectos, la repetición para cubrir requisitos institucionales.

El filósofo alemán Arthur Schopenhauer dice que el tránsito posible pero excepcional desde el conocimiento común de las cosas individuales al conocimiento de las ideas se produce repentinamente, cuando el conocimiento se desprende de la servidumbre de la voluntad. Además, la vivacidad, la inquietud les otorga una incansable aplicación, aquella búsqueda incesante de lo nuevo: "El vulgar hijo de la tierra, totalmente lleno y satisfecho con el vulgar presente, queda absorbido por él y luego halla por todas partes a sus iguales, encontrando aquella especial comodidad en la vida diaria…" (Schopenhauer, 2008: 113).

Conclusión. Inclusión y no normalización

Las prácticas sociales para lograr la normalización de los sujetos son múltiples. Los procesos de normalización social se llevan a cabo en espacios concretos como las escuelas, las clínicas psicoterapéuticas e incluso los hogares. A todos ellos habría que agregar modos sofisticados

de normalización implementados en medios masivos de comunicación como la televisión.

La normalización es, a decir de Miguel Morey (Foucault, 2002), la forma moderna de esclavitud, propia de las sociedades de vigilancia y control. ¿Cómo se opera la normalización de los sujetos en las escuelas? Para iniciar es necesario decir que bajo el supuesto de igualdad de derechos y oportunidades se han promovido mecanismos de homologación cultural, educativa y, lo que resulta más peligroso, mental, a veces disfrazados de programas de inclusión educativa.

Se parte del supuesto que una sociedad que trabaja en pos de reducir la brecha que separa a una sociedad polarizada desaparece al homologar a los sujetos que la integran. Sus valores éticos son la igualdad y la tolerancia. De modo tal que el supuesto de la igualdad demanda la eliminación de las diferencias y el de tolerancia el de la indiferencia ante las particularidades de los sujetos. Los programas oficiales de inclusión que se sustentan en la homologación de los sujetos forman parte de políticas exitosas para abatir (estadísticamente) la marginación y la exclusión social en todas sus formas.

En el caso de la educación, se han implementado programas de inclusión educativa como un modo de hacer que los "anormales" se normalicen y alcanzar el éxito pedagógico, es decir, para abatir la deserción y el fracaso escolar. Esto significa, por una parte, que los sujetos tienen que interiorizar la norma si no quieren ser blanco de prácticas exclusivas. En la educación básica los estudiantes que se resisten a ser normalizados, a someterse a reglamentos arcaicos e incluso a disposiciones arbitrarias como la obligación a portar uniformes, guardar silencio permanentemente o la prohibición a cuestionar la autoridad y el supuesto saber de los profesores, son canalizados a instituciones destinadas en convertirlos en normales, enviados a tratamientos psicoterapéuticos o, simplemente, son excluidos de los espacios escolarizados. En el caso de las instituciones educativas de nivel medio superior y superior las cosas no difieren mucho, pues una sociedad orientada al control y la disciplina de los sujetos elogia las prácticas pedagógicas

de normalización, la transmisión del conocimiento útil, la ética utilitarista o la superioridad de la maquinación sobre el pensamiento.

A pesar de las atrocidades en la que se incurre en la mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles, se construye un discurso que justifica y disfraza la moderna servidumbre, argumentando que tales prácticas se ajustan a un principio de tolerancia, de inclusión y de demanda social. Pero hay que tener presente que en el concepto de tolerancia existe una doble significación. Por un lado se refiere a la actitud en la que el respeto hacia el otro constituye la base de su inserción social. Para que esto ocurra es indispensable medir con el mismo rasero a los sujetos, independientemente de su condición social, política, cultural o ideológica o, lo que es lo mismo, a una aplicación no diferenciada de la ley. El otro significado es el que se encuentra en los discursos oficiales acerca de la igualdad social y la inclusión social. En ellos se recurre al valor de la tolerancia para referirse a un "tener sin cuidado" lo que el otro haga, diga o piense. Este significado ha prevalecido, como anteriormente señalé, en los discursos de los funcionarios públicos que asumen una actitud de tolerancia hacia todo aquello que no se produce acatando el modo regular de hacer, pensar o decir. Pero el problema no acaba ahí, sino que esta concepción de la tolerancia se extiende hasta las instituciones educativas que reproducen constante y –quiero creer– inconscientemente, ese saber entendido. No resulta extraordinario que en las instituciones educativas la indisciplina en la que pueden incurrir estudiantes, trabajadores o profesores sea inexorablemente castigada. Es el imperio de la norma, la exigencia de una burocracia educativa que demanda el éxito pedagógico y el respeto a la autoridad. Se trata, sobre todo, de reproducir una moral triunfante que, como señala Nietzsche (Nietzsche, 1990) descarta y clasifica como egoísmo selecto o "epicureísmo inmoral de la cultura" al pensamiento solitario que coloca sus fines más allá del dinero y la ganancia. Se trata de conformar un adversario invisible que porta la máscara del reglamento, adversario que anule al pensamiento, que sobreestime la maquinación, el éxito y el envilecimiento de los sujetos. En síntesis, nuestras instituciones educativas siguen formando parte central

del sistema de gestión política de los individuos mediante prácticas de control y vigilancia cada vez más sofisticadas pero no menos atroces que las experimentadas por las sociedades represivas.

Notas

[1] Empleo aquí la palabra regular para referirme a los sujetos que presentan cierta identidad en su modo habitual de conducirse o, en su defecto, a la razón humana ordinaria, y no la palabra normal en virtud de la pobreza del maniqueísmo que distingue a los sujetos en normales o anormales.

Referencias

Batalla, G. B. (1990). *México profundo. Una civilización negada.* México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo.* México: Fondo de Cultura Económica.

CONEVAL. (2014). *Lo que se mide se puede mejorar.* Recuperado el 2 de febrero de 2017, de coneval.org.mx: http://www.coneval.mx

Foucault, M. (2002). *Un diálogo sobre el poder.* Madrid: Alianza.

Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura.* México: Porrúa.

Machín, R. L. (2000). *Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.* La Habana: Pueblo y educación.

Morey, M. (1990). *Psiquémáquinas.* Barcelona: Montesinos.

Nietzsche, F. (1990). *Aurora.* México: Alianza.

Nuñez, M. A. (2012). *Profesionalización docente: ¿Es un camino de convergencia para expertos y novatos?* Recuperado el 10 de enero de 2017, de Revista electrónica de investigación educativa: http://redie.uabc.mx

Schopenhauer, A. (2008). *El mundo como voluntad y representación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Educar en y desde los Derechos Humanos

Mario Alberto Cortez Rodríguez
Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña"
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

En febrero de 2016 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo firmó la "Carta Universitaria. Compromisos por los Derechos Humanos" ante la Secretaría de Gobernación, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, con la que nuestra institución se compromete a instrumentar acciones que promuevan la cultura del respeto de los derechos humanos. Basta citar tres artículos de esta carta para percatarnos de las medidas que deberán ser tomadas en breve tiempo, si queremos que ese compromiso no quede en una mera buena intención sin impacto en la vida universitaria real.

El artículo primero nos obliga a

> proponer ante [nuestros] órganos de gobierno […] la revisión de los planes y programas de estudio a fin de incorporar de manera transversal los contenidos de derechos humanos que sean aplicables en cada caso, tomando en cuenta como marco de referencia los principios constitucionales y las recomendaciones de carácter internacional sobre educación en materia de derechos humanos.[1]

El segundo nos insta a

> generar acciones de promoción y difusión entre los estudiantes, personal docente, administrativo, directivo y, en general, en toda la población, que contribuyan al conocimiento de los derechos humanos con un enfoque práctico, a fin de generar una cultura de la paz y de respeto en el ámbito de la comunidad universitaria.[2]

Finalmente, el artículo quinto nos compromete a

> revisar [nuestras] políticas, reglamentos y protocolos de actuación, para que se encuentren armonizados con los principios constitucionales en materia de derechos humanos, para evitar todo tipo de discriminación y violencia.[3]

Pocos días después de la firma de esta carta, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos publicó su informe "Situación de derechos humanos en México"[4] en la que se describe la "actual crisis de graves violaciones de derechos humanos que atraviesa México", haciendo énfasis en las desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, la práctica sistemática de la tortura, la inseguridad ciudadana, la impunidad, el difícil acceso a la justicia, la violencia generalizada e indiscriminada, ataques a la libertad de expresión y la situación de vulnerabilidad de los periodistas y defensores de los derechos humanos. En el informe se reconocen los avances que nuestro país ha tenido en materia de reformas a nuestras leyes, firmas de convenios, adopción de programas y la elaboración de iniciativas diversas, pero hace énfasis también en que el clima de violencia, la corrupción, la impunidad, la falta de voluntad política, los vacíos jurídicos y deficiencias estructurales,

> impide[n] que algunas reformas en materia de derechos humanos y acceso a la justicia [que] ha implementado el Estado mexicano pasen de formalidades en papel a un avance real en la protección de los derechos fundamentales de las personas. La falta de debida diligencia para investigar, procesar y sancionar graves violaciones genera la percepción de que éstas son toleradas, lo cual no abona a prevenir su repetición, y de hecho favorece su perpetuación y fomenta un clima de impunidad.[5]

Es claro que la distancia que existe entre el reconocimiento jurídico de los derechos humanos y la promoción de los mismos, y la realidad que nos revela el informe de la CIDH, y la que podemos constatar cotidianamente, son evidencias de que incorporarlos a nuestros ordenamientos, firmar convenios y aprobar protocolos es insuficiente para hacerlos efectivos. Sin duda la idea de establecer un compromiso con las universidades públicas y privadas para promover el conocimiento y el respeto a los derechos humanos en estas instituciones forma parte de un esfuerzo, esperamos que sincero, de algunas autoridades para hacer que las modificaciones constitucionales del 2011 con la que estos derechos quedan incorporados en su artículo primero, así como la obligación de todas las autoridades de "promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, independencia, indivisibilidad y progresividad",[6] no sea simple letra muerta.

Creo que uno de los objetivos centrales a lograr cuando hablamos de las relaciones entre educación y derechos humanos es precisamente el de plantearse la forma adecuada de ir cerrando esa inaceptable brecha que existe entre lo que la norma dice y lo que la realidad nos revela, es decir, el objetivo de formar personas, ciudadanos, que efectivamente sientan el compromiso, la obligación, la necesidad, de hacer efectiva esta cultura de los derechos humanos en la que éstos se promuevan, respeten y protejan de manera real, y cada vez en mayor medida.

Pero, ¿es posible un tipo de educación que permita formar personas, ciudadanos, que asuman efectivamente estos compromisos? ¿Cuál sería esta clase de educación? Decir que debemos modificar el marco jurídico universitario y reformar los planes y programas de estudio con el objetivo de contribuir "al conocimiento de los derechos humanos con un enfoque práctico", es apenas señalar la dirección en la que debemos buscar la respuesta, pero no nos la proporciona por completo.

Pienso que este "enfoque práctico" integra tres distintas vías para lograr que los derechos humanos sean efectivos y no sólo un puñado de buenas intenciones. Una es la de generar estrategias y acciones que permitan que los universitarios los conozcamos. La segunda es la de

construir procesos e instrumentos institucionales que permitan prevenir, investigar y reparar violaciones a estos derechos. La tercera es la de proponerse una formación que desarrolle en los universitarios rasgos de carácter y disposiciones para tener los comportamientos que lleve finalmente a darle realidad a los derechos humanos, y no una que se limite a dar información sobre ellos o a construir el andamiaje institucional. En nuestro trabajo haremos énfasis en esta última vía.

Dado que ciertos rasgos de carácter y disposiciones especiales para la acción son componentes propios de eso que Aristóteles denominó, a falta de mejor término en español, "virtud", parece que, de alguna manera, estamos nuevamente ante la formidable cuestión de si ésta puede ser enseñada. El objetivo de crear una "cultura de los derechos humanos" pasa necesariamente por contestarla afirmativamente, estableciendo estrategias para tratar de generar esos rasgos de carácter y disposiciones para la acción. Pretendemos en este trabajo dar algunas líneas generales de esas estrategias, que parten de las reflexiones del filósofo inglés Gilbert Ryle, precisamente sobre el viejo problema, central en filosofía al menos desde los griegos, de si existe alguna clase de educación que posibilite la formación de personas virtuosas. Su propuesta básica es la de que generar algunos rasgos de carácter y disposiciones para la acción moralmente correcta no es sólo cuestión de estar bien informado acerca de algo; tampoco la de desarrollar destrezas o capacidades para hacer algo, sino la de aprender una forma de ser.

Educación y derechos humanos. Una relación compleja

Lo primero que llama la atención de las obligaciones que nos imponemos como institución de enseñanza superior al firmar la citada "Carta universitaria" es que deben ser adecuadamente interpretadas si queremos que la labor educativa que desarrollemos en nuestra universidad

contribuya efectivamente a crear una cultura de los derechos humanos no solo al interior de ella, sino en nuestra sociedad en general. Es más, lo grave es que esas obligaciones pueden ser entendidas de manera muy estrecha, lo que ocasionaría que, aunque se cumpla con ellas, todo acabe en una grande simulación, otro de los grandes vicios que nos aquejan y que impiden que esos derechos, como dice el informe de la CIDH, "pasen de formalidades en papel a un avance real" en su protección y disfrute. Es grande la tentación de pensar que, por ejemplo, para atender el primer compromiso, sea suficiente con introducir en alguna de las materias del plan de estudios de cada carrera universitaria ciertos temas concernientes a los derechos humanos, por ejemplo, dejar a los alumnos que revisen la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los primeros artículos de nuestra Constitución. Quizá haya facultades que encuentren viable introducir una materia en la que se proponga analizar estos temas más extensamente, buscando a una persona formada en el ámbito jurídico para tenerla a su cargo.

Está también el riesgo de pensar que cumpliremos con el segundo compromiso haciendo campañas esporádicas de información, algunos cursos, elaborando trípticos y carteles sobre el tema. Finalmente, se puede pretender que cumpliremos con el tercer compromiso formando una comisión, integrada por universitarios con formación jurídica para hacer algunas adecuaciones al marco normativo, intentando armonizarlo con la Constitución y los tratados internacionales en materia de derechos humanos.

Pero, ¿sería suficiente con estas acciones? Es claro que no. El problema es distinguir entre el hecho de informar a los integrantes de nuestra comunidad universitaria sobre algunos temas de derechos humanos, incluso el de crear instancias para la promoción, la defensa y reparación, y la posibilidad de educarnos en derechos humanos y, lo que es también fundamental, educarnos desde los derechos humanos, a fin de formarnos como personas a los que nos preocupe que esos derechos sean respetados; a los que nos indigne su violación constante y flagrante; y que estemos dispuestos a actuar en su defensa y promoción.

La importancia de la educación para divulgar el conocimiento y facilitar la comprensión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de manera que "inspirándose constantemente en ella, [se promueva] el respeto a estos derechos y libertades, y [se asegure], por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos", aparece ya desde el Preámbulo de dicha Declaración. Allí mismo aparecen dos ideas que me parece fundamental subrayar. La primera de ellas es que los derechos humanos no han surgido solamente de una concepción abstracta de la dignidad de toda persona o de alguna teoría filosófica, jurídica o política, sino de los "actos de barbarie, ultrajantes para la conciencia de la humanidad", que han sido producto de su "desconocimiento y menosprecio".

Quizá no sea posible llegar a una "concepción común de estos derechos", que en la citada Declaración se postula como una condición para lograr "el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre", por las múltiples idiosincrasias y tradiciones culturales que, conformadas en situaciones contingentes que no pueden ser modificadas a voluntad, dificultan una comprensión unívoca de cada uno de los derechos incluidos en la Declaración. Pero seguramente coincidiremos en evitar a toda costa aquellas situaciones "de temor y de miseria" de las que fueron y son víctimas millones de personas, y de las que podemos tener alguna experiencia, aunque sea en proporción mucho menor. Y si no las hemos tenido de manera personal, hay maneras de acercarse empáticamente a quienes sí las han padecido. Quizá no coincidamos en qué es la libertad de creencias, por ejemplo, en cuáles son sus límites o cómo puede ser ejercida sin violentar otros derechos, pero sí sabemos que ninguno de nosotros aceptaríamos o quisiéramos ser presos o asesinados por lo que pensamos. Son esos "actos de barbarie", terribles y condenables bajo cualquier punto de vista, los que nos hacen imponernos ciertos límites y exigirnos ciertos comportamientos hacia los demás.

Es razonable suponer que algunas de las violaciones a los derechos humanos se deben a un desconocimiento de los mismos. Por ejemplo,

el Artículo 4 de la Declaración establece que "nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos está prohibida en todas sus formas". Pero quizá un padre de familia de alguna comunidad del sureste de nuestro país no sepa que el que una mujer sea dada en matrimonio a cambio de una dote en dinero o en especie sin que ésta tenga la posibilidad de oponerse, que es una práctica relativamente común en esta zona, se considera una forma de esclavitud. Quizá un habitante del centro de Asia tampoco sepa que está violando el derecho a la no esclavitud de una viuda sin hijos cuando le exige que cumpla con la ley del levirato, según la cual debe casarse obligatoriamente con uno de los hermanos de su fallecido esposo; por el contrario, pensaría que estaría cumpliendo con una obligación que le demandan sus creencias religiosas o sus tradiciones.

Quizá también en estas personas tendría algún efecto el saber que esas costumbres en realidad son violatorias de los derechos humanos, aunque la experiencia nos dice que el efecto disuasorio, si lo hubiera, no sería fuerte ni duradero. Pero cuando una persona no tiene conocimiento de estos derechos al menos no podríamos decir que están violando el derecho a la no esclavitud a sabiendas.

Más grave es cuando la violación a esos derechos se hace con conciencia plena. Es poco probable que un tratante de personas actúe sin saber que está cometiendo un delito y violando el derecho de las personas a no ser esclavizadas ni sometidas a servidumbre. Tampoco lo hace el que obliga a otros a hacer trabajos forzados o a prostituirse. En estos casos no es que los derechos humanos se desconozcan, simplemente se menosprecian. Esto genera un primer problema serio cuando hablamos de educar en derechos humanos. Esta educación no puede tener como finalidad única o principal el que las personas los conozcan, pues ese sólo hecho no garantizaría su cumplimiento. Es necesario que aprendamos a valorarlos, a apreciarlos, a juzgarlos como importantes, muy importantes. Pero, ¿cómo se logra esto?

Pienso que una manera fundamental es la de presentar a los alumnos, en forma adecuada, algunos de esos hechos y situaciones que han

resultado "ultrajantes para la conciencia de la humanidad", y esto puede hacerse acudiendo a algunas noticias, narraciones, a la literatura en general, o al cine. ¿Quién, con una conciencia y sensibilidad no atrofiadas, queda impávido ante una narración como la siguiente?

> En una ocasión, una joven con un bebé fue llevada al centro del salón. Le ordenaron que se desnudara. Ella puso al bebé en el suelo a su lado. Cuatro chetniks la violaron. Ella miraba en silencio a su hijo, que lloraba. Cuando terminó la violación, la joven preguntó si podía amamantar al bebé. Entonces un chetnik decapitó al niño con un cuchillo y le dio la cabeza ensangrentada a la madre. La pobre mujer gritó. La sacaron del edificio y no regresó jamás.[7]

La Declaración Universal de los Derechos Humanos no es un manual de buen comportamiento, una concreción de una idea abstracta sobre la naturaleza humana o una lista de derechos sin más, sino un intento, perfectible y sujeto a interpretación, de oponerse a estos horrores, un grito de protesta ante la barbarie y un intento por lograr que esos "actos ultrajantes para la conciencia de la humanidad" no se toleren, no se promuevan, no se repitan. Pienso que una forma de lograr que las personas aprecien la importancia y la necesidad del respeto a los derechos humanos es mediante lo que podríamos llamar una educación de los sentimientos o de las emociones, es decir, mediante una formación que logre que se reaccione con indignación ante las violaciones de estos derechos, teniendo además una idea clara de cómo proceder para denunciarlas, detenerlas, sancionarlas y, sobre todo, prevenirlas. Creo que la experiencia nos muestra que no hay un conocimiento específico de estos derechos que nuestros alumnos deban aprender para sostener que estamos logrando establecer una cultura de los derechos humanos. Este conocimiento deberá ser acompañado, necesariamente, por esa educación del carácter, de los sentimientos.

La otra idea que aparece en el Preámbulo de la Declaración y que merece ser resaltada es la que insiste en que la no satisfacción de los derechos en ella enunciados, el vacío que pueda darse entre la letra y su cumplimiento efectivo, entre otras razones, por no estar protegidos

por un régimen jurídico o porque las instituciones son ineficaces o cómplices, autoriza a las personas a ejercer "el supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión". Pienso que no se insiste suficientemente en esta idea cuando se habla de derechos humanos, lo que ha ocasionado que tengamos una concepción más bien legalista y post-violatoria de ellos. Y esta situación se presenta con más facilidad cuando se han positivado. Queremos decir con esto que cuando se les incluye como parte del sistema jurídico vigente se tiene la percepción de que su reconocimiento y defensa se vuelve asunto de abogados y jueces, que se han sustraído de la posesión de las personas para volverse parte de un sistema técnico-judicial y corresponde sólo a sus operadores ocuparse de ellos, y que esto sólo puede suceder cuando se han violado y hay materia para iniciar un proceso judicial. Finalmente, habrá que esperar la decisión de los jueces, con sus criterios e ideologías jurídicas y políticas muy particulares, para ver si el Estado reconoce esas violaciones y esperar a que exista en el marco jurídico la normatividad suficiente para establecer cómo debe darse la reparación del daño ocasionado.

La historia nos da ejemplos de que un sistema judicial, y su sistema político, pueden convertirse en verdaderas estructuras opresivas, que violan sistemáticamente los derechos humanos. Cuando esto sucede, no se puede esperar que el sistema se autocorrija, que el tirano o el gobernante corrupto permita que las instituciones del Estado que tiene sometidas le investiguen, juzguen y sancionen. La Declaración reconoce el recurso a la rebelión cuando se llega a este extremo, y si bien no establece qué quiere decir con esta palabra, me parece que cumpliendo un requisito mínimo de la racionalidad, como lo es la búsqueda de la coherencia, habría que interpretarla de manera que el significado propuesto no implique ejercer acción alguna que vaya en contra de estos mismos derechos. Es decir, no podemos ampararnos en este recurso a la rebelión para detener, torturar y ejecutar al tirano o a los que se considere que han formado parte del poder opresivo que ha provocado la reacción.

Lo importante es quedarnos con la idea de que se está reconociendo que existe un recurso para hacer respetar estos derechos y pedir la reparación del daño causado por sus violaciones que va mucho más allá de iniciar un proceso que se dé bajo las reglas y limitaciones de la propia estructura que no reconoce, ni promueve, ni respeta, ni garantiza los derechos humanos.

Educar en y desde los derechos humanos

Así pues, el reconocimiento, respeto y promoción de los derechos humanos suponen una educación que tenga estos objetivos explícitos. Pero, ¿qué requiere y a qué nos compromete educar en el espíritu de estos derechos?

Mucho ayudaría iniciar con alguna idea sobre lo que implica educar en derechos humanos. Para ello acudamos a la "Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos", publicada en 2011, en la que se reconoce "la importancia fundamental de la educación y la formación en materia de derechos humanos [...] para la promoción, protección y realización efectiva de todos los derechos humanos",[8] y se afirma que

> toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnico o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento al desarrollo y de los derechos humanos.[9]

Pero, aunque este documento es de hace apenas unos pocos años, es claro que la convicción de que la educación es fundamental para lograr los propósitos contenidos en la Declaración Universal aparece ya en ella. En este texto de 2011 se reafirma

> el llamamiento de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, a todos los Estados e instituciones para que incluyeran los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el estado de derecho como temas de los planes de estudios de todas las instituciones de enseñanza, y su declaración de que la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social [...] a fin de lograr una concepción común y una toma de conciencia colectiva que permitan afianzar el compromiso universal en favor de los derechos humanos.[10]

Si en nuestra Universidad nos estamos comprometiendo para dar respuesta a este llamamiento, pues lo hacemos con más de dos décadas de retraso. Pero, ahora que estamos dispuestos a hacerlo, y que hemos firmado un acuerdo que nos compromete a ello, ¿qué implicaciones tiene para nosotros y qué modificaciones concretas debemos hacer para que nuestro compromiso sea cumplido efectivamente y no simplemente simulado con medidas vacías y de oropel? Dedicaremos el resto de nuestro trabajo a formular algunas ideas al respecto.

Un punto fundamental es reconocer que la única forma posible de educar en derechos humanos es a partir del reconocimiento y el respeto de esos mismos derechos. Sería un absurdo querer que nuestros alumnos los conozcan y aprecien su valor si, por ejemplo, queremos "enseñarlos" haciendo uso de "métodos" que están en flagrante contradicción con el respeto a los mismos.

Déjenme poner la imagen extrema de un profesor que quisiera que sus alumnos los "aprendieran" recurriendo al castigo y la humillación; y hemos de reconocer que en nuestra Universidad no son raras las "estrategias" que muchos profesores usamos en el aula que no podrían resistir un examen mínimo respecto a su consonancia con los derechos humanos. Mal haríamos si hiciéramos caso omiso de que en nuestras aulas son moneda corriente la discriminación por origen étnico, clase social y, desde luego, por género, de la cual participamos casi por igual profesores, autoridades y alumnos, principalmente, desde luego, en contra principalmente de estos últimos. Algunos podrían pensar que no cometen este tipo de conductas, pero las descritas no son las únicas formas de

discriminar, pues "la discriminación social y la falta de oportunidades educativas también se producen cuando los estudiantes se enfrentan con un entorno escolar insensible a sus derechos y necesidades, a un programa que lesiona la diversidad humana y que, al manipular las necesidades de aprendizaje, termina excluyendo a los grupos más vulnerados".[11] Así que una primera tarea es la de evaluar las prácticas "educativas", aunque también administrativas, jurídicas y de política universitaria que se dan en nuestra institución y que puedan vulnerar estos derechos, o no promover su aprecio y respeto. Pienso que es a esto a lo que hacemos referencia cuando hablamos de "educar desde los derechos humanos", esto es, de lograr que en la propia labor educativa cotidiana tengan vigencia los derechos humanos de los que intervenimos en ella.

Educar en derechos humanos no es sólo hablar de ellos, ni simplemente incluirlos en la normatividad jurídica, sino que hacerlos valer de manera efectiva al interior de la escuela misma, regulando las interacciones entre los distintos actores que intervenimos en la labor educativa. Y la forma en que se debe hacer esto es una cuestión que estamos muy lejos de haber resuelto. Hay varios problemas que se nos presentan de forma inmediata. Hemos de aceptar que

> entre las finalidades ético-políticas generales y su determinación como fines de la educación, queda un amplio campo de elaboración pedagógica, que no se limita exclusivamente a su concreción en función de factores contextuales de tipo psicológico o sociológico, sino que incluye también la discusión sobre la cualidad formativa de dichas finalidades, esto es, sobre su concreción como efectos a conseguir en la estructura de pensamiento, decisión y acción de la persona que se educa.[12]

Por otro lado, tampoco sería suficiente con hablar de estos derechos de manera general o pretender su promoción y respeto, su actualización en nuestra actividad cotidiana, a través de una idea vaga de las condiciones que existen en nuestra realidad personal y social, que son determinantes para su actualización efectiva. En estos asuntos se nos advierte con insistencia que

> los instrumentos generales de los derechos humanos no son capaces de tutelar ni interpretar, desde su generalidad, las necesidades concretas de las poblaciones y personas en el contexto multilingüe e intercultural, porque la riqueza de cada cultura es inmensa y compleja y porque las singularidades sociales requieren de desarrollos jurídicos e institucionales específicos.[13]

Algunos objetivos concretos de la educación en Derechos Humanos

Por lo anterior, es necesario pensar en algunos temas específicos a desarrollar en la formación en derechos humanos, y que se refieran directamente a la situación concreta que vivimos, en la que la satisfacción de algunos derechos es más urgente, aunque se sostenga su indivisibilidad. Por ejemplo, la promoción del acceso a los derechos básicos de educación, salud y empleo; el análisis de los debates sobre la diversidad cultural, responsabilidad social de las empresas; las violaciones sistemáticas a los derechos humanos que se dan en nuestra región y en nuestro país; los actuales estudios sobre la paz, resolución de conflictos, refugiados y desplazados, desarrollo económico y político; los derechos de poblaciones autóctonas; el empleo de la violencia y el miedo en la búsqueda de objetivos políticos; los roles de las ONG; los medios masivos de comunicación y la libertad de expresión, y un largo etcétera.

Pero hay otras medidas instituciones institucionales que deben implementarse en nuestra Universidad si queremos cumplir efectivamente con el compromiso firmado al que hemos aludido. Por ejemplo, crear líneas de investigación sobre derechos humanos, en las que participen profesores y alumnos de diferentes áreas de ciencias sociales, economía, historia y filosofía, lo que implica dejar la idea de que es un tema propio del ámbito jurídico. Incentivar a nuestros alumnos a realizar sus proyectos de investigación que culminarán en su trabajo de titulación también sobre estos temas. Promover la implementación de cursos, investigaciones y eventos académicos en los que se reflexione

sobre la problemática de la relación entre educación y derechos humanos, la identificación de valores y estándares de los derechos humanos, las situaciones que vivimos en nuestra comunidad que son violatorias de estos derechos y que debemos trabajar para modificarlas sustancialmente (por ejemplo, estudio de las relaciones causa-efecto que puedan ayudar a realizar el propósito de reducir y hasta erradicar la pobreza en nuestro país. Debemos tener siempre presente que la pobreza acaba siendo el escenario ideal para la violación sistemática de los derechos humanos); el recurso a estrategias no jurídicas como el cabildeo, la opinión pública y la movilización; considerar cuidadosamente la medida en que la perspectiva de los derechos humanos puede contribuir a resolver efectivamente algunas de las problemáticas que nos aquejan, como la violencia, la corrupción y la impunidad, entre muchas otras.

Esto último plantea otras problemáticas muy espinosas. ¿Debería ser un propósito de la educación en derechos humanos la de formar en el activismo? ¿Deberíamos los mismos académicos convertirnos en cierta clase de activistas, al menos en el ámbito de nuestra acción inmediata? ¿Qué objetivos alcanzables podríamos proponernos con este activismo?

Así, no debemos ver los derechos humanos como un simple contenido curricular, ni como puras generalidades o asuntos del ámbito de lo jurídico, sino como una práctica que debe comprometernos. Debemos ir más allá de las perspectivas puramente teórica y jurídica que, sin negar su importancia, no son suficientes para generar una auténtica cultura de los derechos humanos. Debemos no temer apropiarnos de la utopía de hacerlos vigentes en nuestra actividad universitaria cotidiana y extenderlos a la sociedad en la que desarrollamos dicha actividad. Esta es una tarea urgente a la que no podemos sustraernos.

Intentando ser concretos, en la literatura sobre este tema nos encontramos con algunos objetivos precisos que es necesario tener en cuenta cuando se establezca un programa institucional con metas claras y estrategias efectivas. Considerando la situación por la que atravesamos en nuestra institución, la de la región en la que se inserta y del país en que vivimos, creo que los siguientes son algunos de los indispensables.

1. Hacer que los integrantes de la comunidad universitaria conozcan las principales normas vigentes, tratados internacionales y organizaciones referidas a los Derechos Humanos, así como los procedimientos mínimos para hacerlos exigibles y denunciar su violación. Obviamente, la universidad deberá implementar instancias para prevenir, denunciar y sancionar cualquier violación a estos Derechos.
2. Insistir en que toda persona posee esos Derechos, independientemente de sus condiciones personales y sociales, y hacernos saber que somos responsables de velar por su cumplimiento, denunciando todo acto y situación que atente contra ellos. Que la obligación de promoverlos y garantizarlos no es solo de las autoridades, aunque sea de ellas la responsabilidad mayor.
3. Insistir en que la vida democrática de una comunidad, de una región o de un país, requiere de ciudadanos con capacidad para tomar decisiones partiendo del respeto a la pluralidad de puntos de vista pero sin sucumbir a la tentación de que domine una mayoría que no respalda su postura en argumentos y no es capaz de evaluar ni discriminar entre argumentos razonables con conclusiones encontradas. Por ello, debemos formarnos como personas autónomas, reflexivas y críticas.
4. Formarnos también como personas tolerantes, participativas, solidarias y con un fuerte sentido de la justicia, elementos indispensables en toda cultura democrática. Lo anterior requiere una educación de las emociones, los sentimientos y la voluntad que por lo general está ausente en los proyectos de educación universitaria.
5. Hacernos conscientes de que hay una conexión estrecha entre el respeto a los Derechos Humanos, las prácticas democráticas, el desarrollo y el combate a la pobreza.
6. Fomentar entre los universitarios, y la sociedad en general, relaciones basadas en el respeto a la individualidad y a la comunidad a la que pertenece, inhibiendo toda expresión de discriminación y violencia, procurando la resolución de conflictos, la atención solidaria a las víctimas de cualquier violación de sus Derechos Humanos y la

reconciliación, dado que es necesario transitar por esa vía si queremos reducir la violencia significativamente, sin que los rencores o venganzas la reaviven. Me refiero no tanto a las víctimas inocentes, a las que pedir perdón o reconciliación puede ser excesivo, o fuera de lugar dado que no estaban en conflicto con los victimarios, sino a los miembros de grupos entre los que las rencillas y luchas por el dominio de un mercado, un territorio o un gobierno, han generado expresiones de violencia horrendas y profundamente indignantes.

Y… regresamos al punto de partida

Tratando de cerrar el círculo, volvemos a la pregunta de cómo formar personas tolerantes, participativas, solidarias y con un fuerte sentido de la justicia. Afirmamos que no era sólo cuestión de proporcionar la información adecuada, ni siquiera de desarrollar destrezas o aptitudes. De poco servirían cursos sobre la tolerancia, la solidaridad o la justicia. Ya Sócrates decía que no hay maestros de estas virtudes. El dilema al que se enfrentaba este filósofo era que, si no hay maestros, entonces, al parecer, no pueden ser enseñadas. Pero, él mismo sostiene que la virtud es conocimiento. Así que, ¿deberíamos aceptar que hay conocimientos que pueden ser aprendidos sin que existan maestros para enseñarlos? Discutiendo con Protágoras, éste le hace ver que efectivamente hay conocimientos que adquirimos sin tener un maestro experto para enseñarlos. Un ejemplo claro es el lenguaje mismo. Para aprender a hablar no es necesario tener un maestro, un profesional de la enseñanza del lenguaje. Aprendemos a hablar de todas las personas con las que tenemos contacto en nuestra infancia.

Pero, ¿aprendemos a ser tolerantes, participativos, solidarios y justos como aprendemos a hablar nuestra lengua materna? ¿Adquirimos esas formas de ser de manera no intencional y el que lo hagamos o no estará fatalmente determinado por el medio en el que nos formamos de niños?

Al parecer no es así. Hay diferencias de fondo entre aprender a hablar una lengua natal y adquirir normas morales. Una, fundamental, es que aprender a hablar es adquirir destrezas y competencias, las cuales, por cierto, siempre pueden ser desarrolladas, mejoradas, para lo cual es necesaria la intervención de un profesional de la gramática. Pero aprender valores, virtudes o normas morales no se reduce a adquirir destrezas y competencias, sino una forma de ser que nos permite hacer un cierto uso de ellas, por así decirlo. Las siguientes palabras de Ryle resultan muy esclarecedoras.

> De dos niños de la misma edad pero con diferentes aptitudes y diferentes crianzas uno puede mostrarse más hábil, elocuente y coherente que otro. Es mejor que el otro en su lengua natal. Pero puede seguir siendo mucho peor que el otro en la aplicación de esa pericia. Puede ser un mentirosillo locuaz, un pequeño y elocuente transmisor de secretos, un pequeño y coherente portador de maliciosas murmuraciones. Ha aprendido a decir bien las cosas pero no ha aprendido qué clase de cosas debe decir y cuáles no.[14]

Nos proporciona también Ryle otra analogía reveladora. Cuando somos jugadores medianamente buenos en un juego de mesa, el *rummy* por ejemplo, podemos enseñar a un niño a jugarlo, diciéndole las reglas, ilustrándoselas, sugiriendo estrategias, etc. Ciertamente no podemos enseñarle a ser un jugador competitivo mediante puras instrucciones verbales. Es necesario que dedique tiempo a jugar, a ensayar movimientos, probar estrategias, concentrarse, evitar errores, leer las miradas y expresiones de los contrincantes, etc. Pero, ¿podemos enseñarle también a disfrutar del juego, a preferir perder limpiamente que ganar haciendo trampa, a no enojarse cuando las cosas no le salen, a no alardear ante los contrincantes cuando ha ganado? Cualquiera que lo haya intentado sabrá que esto no se puede enseñar de la misma manera en que se enseña a jugarlo o a ser un jugador competitivo. Aprender a disfrutar del juego y a actuar con integridad cuando se participa en él no es cosa de seguir algunas reglas o de simplemente adquirir experiencia al jugarlo en repetidas ocasiones.

Pero, ¿es que acaso se puede aprender tal cosa? ¿O es que ya tenemos inscrito en los genes, establecido por nuestra psique o determinado por nuestro contexto social aquello que seremos capaces de disfrutar y lo que no? Seguro que estaremos más inclinados a responder afirmativamente a la primera pregunta. Y si ponemos énfasis en el 'cómo' quizá recordemos nuestra experiencia cuando nosotros mismos fuimos aprendices de algún juego. Veíamos que algunas personas que lo jugaban lo disfrutaban en verdad, buscaban el tiempo necesario para hacerlo con frecuencia, se establecían amistades, buenas relaciones, simpatías. Queríamos participar de ello. Nuestro interés en aprender el juego no era tanto por el juego mismo sino por todo aquello a lo que daba lugar. Sentíamos que no podíamos perdérnoslo. Pero sin duda que también pudimos experimentar cuando las cosas se ponían mal, cuando alguien no sabía perder y arruinaba el juego, cuando se daban discusiones interminables que sólo tensaban el ambiente llegándolo a hacer insoportable, cuando se le reprochaba a algún jugador de hacer trampa, cuando otros jugadores se indignaban ante el iracundo, el marrullero, el burlón. Aprendimos que había cosas que no debíamos hacer, que ofendían a los otros, que los lastimaban, que nos hacían quedar y sentirnos mal. No es sencillo poner estos aprendizajes en proposiciones claras, verificarlas y transmitirlas a quienes vienen detrás de nosotros. Todo apunta a que no podemos evitarles que las aprendan solo después de tener que pasar por lo que tuvimos que pasar nosotros. Y, por desgracia, ni siquiera hay garantía de que nosotros mismos, y los que vienen detrás, lo logremos para convertirnos no solo en jugadores competitivos sino en buenos jugadores. Pero es claro que todo esto puede ser aprendido.

Como buen filósofo, Ryle es tan amable de proporcionarnos aún otro ejemplo. El de la diversión que produce una broma, un relato humorístico o un chiste. Sostiene que el sentido del humor es algo que se puede educar. Sabemos que hay bromas que están fuera del alcance de personas muy jóvenes, sobre todo aquellas que involucran agudezas verbales, la ironía o el sarcasmo. Sentimos que nuestros hijos

o nuestros alumnos se vuelven claramente competentes en el uso del lenguaje cuando se ríen de, y pueden hacer, bromas de este tipo.

Hay también bromas o chistes a los que no les encontramos la gracia porque nos falta alguna información relevante, aunque es claro que poseer esa información no es suficiente para captar y disfrutar de la gracia que encierran aquellos. Cuando se cuenta un chiste que no logramos entender pero que al resto de la audiencia les lleva a desternillarse de risa, no podemos dejar de pensar en qué es aquello que no hemos captado o en aquello que nos falta para poder acceder a lo que por ahora nos parece oculto. Queremos que se nos explique el chiste, que se nos diga qué debemos hacer para encontrar la clave, para abrir la puerta de entrada. Pero esa clave no está en un dato, en una destreza, en una habilidad. De forma llana, está en formar y "conectar" al mismo tiempo la comprensión de su contenido y las emociones de diversión o contento.

Ryle usa este ejemplo para tratar de mostrar que es un error craso pensar que nuestras facultades están "desconectadas" y que podemos tratar de formar alguna de ellas sin afectar al mismo tiempo al resto. No es que aprendamos primero a comprender el contenido de una broma y posteriormente a reírnos de la misma, así como tampoco es posible el sentido inverso. Tampoco sucede que primero aprendemos las reglas del *rummy* y posteriormente a disfrutarlo y a jugarlo limpiamente. Entender una broma y disfrutarla es parte de un mismo acto. De igual manera, aprender a ser honesto o responsable no es sólo tener información sobre la honestidad o la responsabilidad, sino a tener disposiciones para actuar de ciertas maneras, evitar algunas otras, experimentar desagrado ante conductas deshonestas o irresponsables, admirar a quienes consideramos buenos ejemplos de ambas virtudes. Y estas disposiciones a la acción y a experimentar cierta clase de emociones las hemos adquirido al estar en contacto con personas que ya valoran ciertos comportamientos y reaccionan de formas específicas ante acciones honestas y responsables, y de otras ante las que no lo son. Sin duda que podemos recordar cómo nuestros padres o maestros

reaccionaban ante una falta leve, como no llevar la tarea a la escuela, y la forma más severa cuando mentíamos para ocultar un robo o el daño a una persona. Aprendimos a reconocer esa reacción emocional como *indignación*.

Aristóteles, en su *Gran ética*, asumiéndola como una de las *emociones morales* centrales, la describe así.

> La justa indignación es el dolor que se experimenta al ver la fortuna de alguno que no la merece; y el corazón que se indigna justamente es el que siente las penas de este género. Recíprocamente se indigna también al ver sufrir a alguno una desgracia no merecida. He aquí lo que es la justa indignación y la situación del que se indigna justamente.[15]

Conclusión

Así pues, educarse en Derechos Humanos significa, entre otras cosas, adquirir ciertas formas de ser que implican desear ciertas cosas, experimentar ciertas emociones morales ante su violación y otras ante su cumplimiento, admirar a ciertas personas y organizaciones por la labor que realizan, preocuparse por analizar y denunciar situaciones en las que se vulnere alguno de ellos, hacer lo que esté a nuestro alcance para demandar el cese de esa afectación y la reparación del daño sufrido, promover los cambios necesarios en las regulaciones jurídicas e instituciones para garantizar su cumplimiento, rebelarse contra todo intento de limitar su alcance, contra toda pretensión de torcer su sentido. Desde luego, implica también tener conocimiento del significado de tales derechos, de los tratados internacionales que los exploran y determinan, de las instituciones que los defienden y promueven, de los procedimientos para denunciar cualquier atentando contra ellos.

Ryle sostiene que estas emociones morales, la indignación entre ellas, alientan en la persona que las experimenta

> la forma en que piensa, actúa, habla, jura, se enciende, recuerda e incluso, quizás, rechaza sus alimentos y pierde el sueño. Describirle profundamente preocupado por la materia no es limitarse a señalar en él la presencia de alguna perturbación causada en su interior, es señalar cómo considera la cuestión, hasta qué punto su "consideración de la cuestión" abarca sus pensamientos, acciones, palabras y expresiones faciales; abarca las cosas que margina momentáneamente como carentes de importancia, las resoluciones que toma para lograr lo posible con objeto de que se haga justicia, la opinión de pusilánimes o adictos que le merecen sus colegas, etc.[16]

Y creo que se trata justamente de esto, de educarnos en Derechos Humanos para que, al considerar cuestiones relativas a su respeto, promoción, garantía y protección, hagamos intervenir nuestros pensamientos, palabras, emociones y acciones para cumplir y hacer cumplir estas obligaciones generales.

Quiero hacer notar que he tratado de escribir siempre "educarnos en Derechos Humanos" y no "educar", porque pienso que en este asunto es donde menos podemos seguir usando esa perspectiva según la cual en la acción educativa hay siempre quien posee aquello que debe ser "enseñado", "transmitido" o "vertido" en aquellos protagonistas de esa misma acción que son como contenedores vacíos dispuestos a recibir lo que "se les enseña" o "se les transmite". La educación es un "fenómeno" que sólo puede darse en una acción común en la que, de alguna manera, todos los que intervienen "enseñan" y "aprenden". En un evento reciente de Filosofía para Niños en la Universidad Michoacana, una educadora dijo que en las sesiones con los pequeños en los que se trata de poner en marcha esta propuesta educativa, "no son veinte alumnos, somos veintiuno". Me parece que es una forma acertada de describir el rasgo central de toda acción educativa real, sin que esto signifique eliminar las diferencias que existen entre el profesor y los alumnos, y sus respectivas responsabilidades.

El filósofo escocés Alsdair MacIntyre nos describe a los seres humanos como animales racionales y dependientes, dado que justamente el

convertirnos en personas educadas, seres sensibles y racionales depende esencialmente de los otros. Sostiene que para que el ser humano

> pueda desarrollar […] la capacidad propia del razonador práctico independiente, necesita a los demás de varias maneras: los necesita para mantener relaciones que estimulen la capacidad para evaluar, modificar y rechazar sus propios juicios prácticos, la capacidad para preguntar si lo que considera que son buenas razones para actuar son realmente buenas razones; los necesita para desarrollar la capacidad de imaginar con realismo futuros alternativos posibles, de modo que pueda elegir racionalmente entre ellos; los necesita para adquirir la capacidad de distanciarse de sus deseos, para poder indagar racionalmente lo que es necesario para buscar su propio bien aquí y ahora y orientar sus deseos y, en caso de ser necesario, reeducarlos para hacer el bien.[17]

Subraya MacIntyre que esta dependencia nunca cesa del todo, por más autónomos que nos creamos. Parafraseando a Paulo Freire, podemos decir que nadie educa en Derechos Humanos a nadie, que nadie se educa a sí mismo en este asunto, es solo en comunidad, en cercana colaboración, como podemos educarnos.

Cierto que en esta educación en común debemos intentar constantemente la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, pero debemos precavernos de pensar que el modelo de comportamiento ético debemos ser nosotros mismos, pues seguramente lo que acabaremos siendo será ejemplo de simulación y autocomplacencia. La insinceridad es la mejor vacuna contra el propósito supuestamente edificante de alguna exhibición de indignación con intenciones "pedagógicas". Debemos buscar buenos ejemplos, en los cuales no seamos protagonistas directos, sino aquellos que han sufrido y enfrentado violaciones graves de los Derechos Humanos. Creo que detectar las violaciones que se dan en nuestro ámbito cercano, sobre todo aquellas en las que podemos intervenir de alguna manera, y sentir de cerca el conflicto que representan, sería una actividad ideal.

En suma, debemos hacer lo posible por formarnos y formar

> generaciones de estudiantes amables, tolerantes, prósperos, seguros y respetuosos con los demás en todas partes del mundo [pues] es justamente lo que se necesita, todo lo que se necesita, para alcanzar la utopía ilustrada. Mientras más jóvenes así podamos [formar], más fuerte y más global será nuestra cultura de los derechos humanos.[18]

Desde luego, podemos no estar de acuerdo del todo con esta propuesta de Rorty, pero lo que no podemos hacer es dejar de seguirnos planteando la cuestión de cómo educar en y desde los Derechos Humanos, cómo crear una auténtica cultura de los Derechos Humanos en la cual nos sintamos obligados a reaccionar, a actuar ante, como diría Marx, "el grito de la criatura oprimida", para ir contra todo aquello que lo esté provocando, dándonos cuenta de que, en ocasiones, parte del sonido que integra ese grito es emitido por nosotros mismos, y en otras, causado también por nosotros. Lo que no podemos permitirnos es hacer oídos sordos a ese grito.

Notas

[1] "Carta Universitaria. Compromiso por los derechos humanos", Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos y Dirección General de Política Pública de Derechos Humanos, p. 6, 5 de mayo de 2016. Consultado el 20 de octubre de 2017, en archivos.ceti.mx/wwwceti/ANUIES.pdf

[2] Íbid., p. 7.

[3] Íbid., p. 9.

[4] El informe fue publicado el 2 de marzo de 2016 y puede consultarse en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf

[5] Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, "Situación de los derechos humanos en México", CIDH-OEA, p. 214. Consultado el 20 de octubre de 2017, en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf

[6] Párrafo tercero del Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 20 de octubre de 2017, en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf

[7] Testimonio de un observador incluido en un artículo del *International Herald Tribune*, y citado en Stephen Shute y Susan Hurley (editores), *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 1998, p. 15.

8 Artículo 1º de la "Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos". Consultado el 20 de octubre de 2017 en http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf

[9] Prefacio de la "Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos". Consultado el 20 de octubre de 2017 en http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf

[10] Íbid.

[11] Muñoz, Vernor, "Un mar en la niebla: apuntes para una nueva educación", en Gloria Ramírez (coordinadora*), Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, Monterrey, Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007-Fondo editorial de Nuevo León, 2008, p. 109.

[12] Cantero, Fernando Gil y Gonzalo Jover Olmeda, "La educación en la ética de los derechos humanos", en Guillermo Hoyos Vázquez (ed.), *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 236-237.

[13] Muñoz, Vernor, "Un mar en la niebla: apuntes para una nueva educación", en Gloria Ramírez (coordinadora*), Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, Monterrey, Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007-Fondo editorial de Nuevo León, 2008, p. 116.

[14] Ryle, Gilbert, "¿Puede enseñarse la virtud?", en Dearden, Hirst & Peters (eds.), *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, 1982, p. 407.

[15] Aristóteles, *Gran ética*, Libro Primero, Capítulo XXV, consultado en http://www.filosofia.org/cla/ari/azc0204a.htm

[16] Ryle, Gilbert, "¿Puede enseñarse la virtud?", en Dearden, Hirst & Peters (eds.), *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, 1982, p. 411

[17] MacIntyre, Alasdair, *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 101.

[18] Rorty, Richard, "Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad", en Stephen Shute y Susan Hurley (editores), *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 1998, p. 130.

Referencias

"Carta Universitaria. Compromiso por los derechos humanos", Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos y Dirección General de Política Pública de Derechos Humanos, 5 de mayo de 2016. Consultado el 20 de octubre de 2017, en archivos.ceti.mx/wwwceti/ANUIES.pdf

"Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos". Consultado el 20 de octubre de 2017 en http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf

Aristóteles, *Gran ética*, Libro Primero, Capítulo XXV, consultado en http://www.filosofia.org/cla/ari/azc0204a.htm

Cantero, Fernando Gil y Gonzalo Jover Olmeda, "La educación en la ética de los derechos humanos", en Guillermo Hoyos Vázquez (ed.), *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta, 2008.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, "Situación de derechos humanos en México", 2 de marzo de 2016, disponible en http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf

MacIntyre, Alasdair, *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001.

Muñoz, Vernor, "Un mar en la niebla: apuntes para una nueva educación", en Gloria Ramírez (coordinadora*), Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, Monterrey, Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007-Fondo editorial de Nuevo León, 2008.

Ryle, Gilbert, "¿Puede enseñarse la virtud?", en Dearden, Hirst & Peters (eds.), *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, 1982.

Stephen Shute y Susan Hurley (editores), *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 1998.

Educación zapatista, un proyecto de liberación desde el punto de vista de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire

Jorge Arce Ramos

Introducción

En este artículo expondré en un primer momento los contornos de la propuesta educativa que desarrollan las comunidades zapatistas en los caracoles de La Realidad, Morelia, La Garrucha, Roberto Barrios y Oventic (Chiapas), así como el trabajo que llevan a cabo en sus Juntas de Buen Gobierno, los desafíos a los que se enfrentan y las soluciones que están desarrollando.

Dicha información se basa en mi experiencia personal, la cual se encuentra a su vez complementada en los testimonios de autores y filósofos como Fernanda Navarro, Luis Villoro, Enrique Dussel, Pablo González Casanova, Sergio Rodríguez Lascano, por mencionar sólo algunos que se han interesado por estudiar el movimiento zapatista y su proyecto educativo.[1] Señalo, sin embargo, que existe una escasa bibliografía al respecto, ya que se trata de una temática reciente en la historia de nuestro país, además de que los procesos en los que están inmersas las comunidades zapatistas se hallan en constante construcción y cambio, aunado al hecho de que se trata de comunidades

apartadas y con formas de vida que se mantienen deliberadamente al margen del modelo social mexicano.

No obstante, y a pesar de la naturaleza fundamentalmente práctica del proyecto educativo zapatista, en un segundo momento de este trabajo introduzco en mi propuesta algunas ideas pedagógicas de Paulo Freire, que sin haber trabajado en estas mismas comunidades, ni necesariamente haberlas influenciado directamente –o por lo menos desconozco si existe documentación o testimonio de que así haya sido–, nos ofrece pistas que seguir, las cuales reflejan valores educativos similares que los que pretenden difundir los zapatistas en sus comunidades y nos arrojan nueva luz sobre el intento de éstos de desarrollar un modelo alternativo de educación.

La educación zapatista debe ser reconocida como un esfuerzo loable en Latinoamérica y el mundo entero, ya que aun estando en construcción y autoevaluación permanente, señala el camino de una pedagogía emancipadora que desde los márgenes y con recursos económicos muy reducidos busca rescatar la historia y la identidad de los pueblos indígenas, simultáneamente haciendo frente al modelo económico global imperante que manifiestamente no ha beneficiado a estas poblaciones ni ha generado respuestas para resarcir la grave desigualdad y la injusticia social presentes en la sociedad mexicana. Mi intención es llevar a cabo un análisis de algunas ideas pedagógicas de Paulo Freire, utilizando como base su *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1979), para encontrar coincidencias entre ambos proyectos.

Los zapatistas crearon un modelo de educación alternativa, en el que los indígenas pasaron de ser los excluidos por el sistema y por el proyecto de educación oficial propuesto por la Secretaría de Educación Pública a ser sus propios formadores educativos, en donde toda una comunidad se ve involucrada en la toma de decisiones en cuanto a la metodología y los planes de estudio, los cuales tienen que ver directamente con la realidad circundante. En torno a ello, quiero resaltar el carácter inclu-

yente de su *educación verdadera* –como ellos la llaman–, puesto que se trata de una educación para todo aquel o aquella que quiera recibirla, no sólo para los indígenas y no sólo para los zapatistas. A dicho esfuerzo se suma la reciente invitación a la sociedad civil para ser parte del proyecto "La escuelita zapatista", que da cabida a personas de todas las edades y las nacionalidades para que conozcan y vivan directamente las actividades educativas de los caracoles zapatistas.

Teniendo como principio el que la educación es el arma más poderosa de los pueblos, los zapatistas buscan cambiar a través de ella su estado de explotación y de olvido por más de 500 años, haciendo de este proceso un camino de resistencia política que les ayude a afianzar y a refirmar su pertenencia a un grupo socioétnico y político determinado a través del conocimiento de su historia, lejos de la uniformidad y el sometimiento que conlleva la educación oficial, en donde se invisibiliza la historia de los pueblos indígenas, y como regla general no existe reconocimiento o enseñanza de las lenguas originarias.

En las aulas zapatistas es posible cuestionar al Estado, así como a sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar a la niñez; en ellas es posible hacer una discriminación de nociones y conceptos, por ejemplo, cuando se aborda lo que es la justicia, ellos hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en las dimensiones políticas y económicas que separan ambas visiones del mundo. De modo que a partir de esta educación diferenciada y contrastada con los conceptos que se enseñan en la educación oficial los alumnos van forjando un carácter crítico, reflexivo y cuestionador que los ayudará en la toma de sus decisiones diarias y particularmente en los de su lucha como pueblo y como miembros activos o no del movimiento zapatista.

La educación zapatista

Para ellos, nuestras historias son mitos,
nuestras doctrinas son leyendas,
nuestra ciencia es magia,
nuestras creencias son supersticiones,
nuestro arte es artesanía,
nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore,
nuestro gobierno es anarquía,
nuestra lengua es dialecto,
nuestro amor es pecado y bajeza,
nuestro andar es arrastrarse,
nuestro tamaño es pequeño,
nuestro físico es feo,
nuestro modo es incomprensible.
Subcomandante Insurgente Marcos

Agregamos nosotros: para ellos, nuestro filosofar no lo hay.
Carlos Lenkersdorf

"Hoy decimos ¡Basta!", fue la voz que se escuchó en la Primera Declaración de la Selva Lacandona a finales de 1993. Fue un ¡Basta! contundente, rotundo, por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en contra de 500 años de esclavitud, de pobreza, de hambre, de enfermedad. En dicho documento, los zapatistas exigían el cumplimiento de sus demandas básicas de trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia y paz.

Para hacer aún más fuerte ese *basta*, los indígenas zapatistas se levantaron en armas en enero de 1994 en Chiapas y tuvieron que ponerse pasamontañas –los sin rostro– para poder ser vistos tras largos siglos de olvido e indiferencia hacia sus condiciones, clamando de ese modo por democracia, libertad y justicia.

Después de varios intentos por lograr un cese al fuego y con la consecución del cumplimiento cabal de sus demandas, el EZLN firmó los

Acuerdos de San Andrés en 1996, en los que se plasmaba el compromiso del gobierno en turno de reconocer en la Constitución los derechos de los pueblos indígenas de México. Estos acuerdos desembocaron en la enmienda a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2001, en particular a su Artículo 2º, en el cual ahora se reconoce que:

> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.[2]

No obstante, los zapatistas perdieron confianza en la inclusividad de este proceso legislativo, y aunque renunciaron al llamado a las armas, decidieron desconocer el orden jurídico oficial, y señalaron que si bien su primer meta fue el reconocimiento de los pueblos indígenas, su lucha tenía objetivos más grandes, como el de construir comunidades autónomas, para lo cual es un requisito básico la autodeterminación, es decir, el tomar decisiones propias sin que éstas tengan que ser permitidas o avaladas por una autoridad externa. Fue así como los zapatistas decidieron caminar solos en su lucha, sin la ayuda del gobierno, sin la necesidad de un diálogo con un receptor que no escucha, que no entiende, surgiendo de ello los municipios autónomos rebeldes zapatistas con su autogobierno, sin la presencia de alguien de fuera que los gobernara, de esos menos que mandan sin obedecer y mandan mandando.

Para llevar a la práctica este ejercicio, nacieron en agosto de 2003 las Juntas de Buen Gobierno en donde se aplica el principio de "mandar obedeciendo", en donde es el pueblo el que manda y el gobierno el que obedece. Los mismos pueblos deciden, entre ellos, quién y cómo gobierna, y si éste, por cualquier motivo no obedece, lo quitan, con la consecuente rotación de los cargos temporales con la intención de que todos y todas aprendan y realicen esa labor. Desde entonces, la dirección del EZLN no se involucra en las órdenes de los asuntos civiles, pero acompaña y apoya a las autoridades elegidas democráticamente por los pueblos en sus asambleas.

En el gobierno autónomo zapatista la comunidad se convierte en el actor colectivo que ejerce el poder político, en ella –la comunidad–, la democracia no se reduce a la simple elección de autoridades, sino que se convierte en un ejercicio permanentemente vinculado a la práctica cotidiana. Es decir, para estas comunidades la democracia es un derecho del cual se deriva la posibilidad de defender otros derechos y con ellos exigir a las autoridades que trabajen para buscar el bienestar colectivo en todos los aspectos de la vida comunitaria, como lo son el cuidado de la naturaleza, de sus tierras, de su historia, de sus tradiciones, de su cultura, de su educación, por mencionar algunos.

Y es justamente en este último aspecto de su vida comunitaria en el que quiero centrar mi atención, puesto que la educación básica de los pueblos zapatistas se vio redefinida por la autonomía de su autogobierno, toda vez que se ha constituido como una alternativa frente a la educación "oficial". Y es que, "a partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización *sui generis* que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP)" (Baronnet, 2009, p. 8).

Esta "*educación verdadera*" –así nombrada por los zapatistas–, se lleva a cabo sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, de financiamiento, de supervisión y de capacitación. Son las mismas comunidades autónomas las que definen los contenidos educativos necesarios para su proceso educativo.

Bajo el principio del derecho de la autodeterminación política, los niños, hijos de los rebeldes zapatistas, se retiraron de las escuelas del "mal gobierno" y los maestros e instructores comunitarios remunerados por el gobierno federal y estatal tuvieron que abandonar sus clases, con lo cual se nombraron en asambleas promotores que ocuparan sus cargos. De esta manera, "no sorprende que sea a partir de sus propios mecanismos políticos, económicos y culturales que las comunidades zapatistas se apropien de la cuestión escolar, para que ésta responda a sus prioridades colectivas" (Baronnet, 2009, p. 31).

La educación zapatista nace de una participación colectiva, en donde se respetan las diferencias y se reivindica su esencia como indígenas. Ellos conciben su educación como un arma fundamental para rescatar su conocimiento ancestral y su memoria histórica. De modo que "no podemos hablar de su educación sin relacionarla con su acción política, la educación ayuda a sostener su lucha en la medida que la nutre de diversas formas" (Torres Rojas, 2012, p. 140).

La construcción de este nuevo modelo educativo tiene la intención manifiesta de quitarle al Estado sus prerrogativas en materia escolar dentro de las comunidades zapatistas, de tal manera que con ello se oponen a la política educativa indigenista, centralista e integracionista que el gobierno sostiene bajo un discurso interculturalista, deslindándose así de la sumisión a instituciones heterónomas que imponen desde el exterior un modo de pensar y de actuar ajeno a un determinado lugar.

Ocurre pues, que al saberse partes de un modelo educativo impuesto por los opresores y con el cual se mantienen vigentes estructuras de injusticia, los zapatistas buscan la afirmación de su *humanización* a partir de su educación, *humanización* que les ha sido negada históricamente al ser víctimas de la injustica y la explotación. En la búsqueda y afirmación de su *ser más*, en la búsqueda de su libertad y la construcción de un mundo nuevo, los zapatistas han entendido el carácter ideológico y político de la educación. Saben que ésta puede ser el motor de un cambio social, en cuyo proceso los involucrados se saben parte de un proceso educativo que se da desde la horizontalidad.

Dado lo anterior, las escuelas autónomas zapatistas se inscriben en el marco de la subversión del orden educativo establecido, toda vez que para ellos la educación es su arma más poderosa para el cambio, debido a que entraña una nueva concepción del mundo en la que no se justifica la explotación, además de que a partir de ella son capaces de desarrollarse en libertad defendiendo su derecho a la diversidad y el derecho a su historia y a sus lenguas.

Aunado a ello, la educación es para los zapatistas la base de su resistencia puesto que los alumnos comprenden mejor la realidad en la que

viven, crean una conciencia a partir del conocimiento que adquieren. Gracias a lo cual, ellos poseen mayores herramientas para conocer sus derechos y defenderse, además de que la educación los motiva a la lucha al tiempo que fortalece su autonomía como pueblo.

Son ellos mismos, los zapatistas, los responsables de su educación, son ellos quienes deben ejercer una praxis comprometida con la transformación del mundo y llevar a cabo una pedagogía de los hombres en permanente liberación. La misma comunidad gestiona la escuela y facilita el aprendizaje. El primer paso es el consenso de la asamblea en la elección de un compañero o compañera que asumirá el cargo de promotor o promotora de educación, quien acompañará el aprendizaje de los menores y emprenderá también un proceso de formación propia que será guiado por otras personas con experiencia. De este modo, se generará un efecto multiplicador en la formación. Mientras que el maestro de la escuela oficial gozaba de un estatus superior en la comunidad, el promotor o promotora compagina su actividad ligada a este cargo con los quehaceres cotidianos de su entorno. Así pues, se supera la dicotomía educador-educando, al tiempo que ambos se educan en comunión.

En ninguno de los cargos comunitarios, y por tanto tampoco en el de promotor de educación, existe salario o pago. Es la comunidad la que busca las formas de mantener las escuelas abiertas. Esto implicará, para la comunidad, apoyar con alimentos, con ropa, adaptar los horarios al calendario agrícola de siembra y cosecha, apoyar la formación o la construcción de las escuelas.

La estructura de las escuelas se divide en dos: la compuesta por el conjunto de escuelas primarias ubicadas en los pueblos en resistencia y el configurado por las escuelas secundarias, generalmente ubicadas dentro de los caracoles. Las escuelas están organizadas por niveles pero sin división estricta en conformidad con la edad. Al interior de estas escuelas se busca adecuarse a las diferentes etapas y necesidades de los niños y los jóvenes zapatistas. Como resultado, hay una convivencia en las aulas de estudiantes de diferentes edades que refuerza el principio de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo.

Una vez que los alumnos terminan la secundaria, se les pide que decidan cómo pueden ayudar a su pueblo. Para esto, ellos eligen hacer tareas de agroecología, de promotores educativos, de trabajo en las farmacias, etc. Todos tienen la obligación y el compromiso de compartir con su pueblo lo que han aprendido.

A la par de esta elección, se da otra encrucijada para los alumnos, pues se les insta a tomar la decisión libremente de seguir o abandonar el movimiento zapatista. Lo interesante de esta decisión es que está libre de coacción, únicamente basada en su educación y el conocimiento de su historia verdadera, lo que habla de la formación crítica y consciente que ellos reciben.[3]

A propósito, es pertinente aclarar que no es posible hablar de un desarrollo educativo homogéneo, toda vez que cada comunidad desarrolla su propio proyecto educativo dependiendo de sus posibilidades y necesidades, sin embargo, sí existe una sola organización educativa y una currícula semejante guiada por los mismos principios de su lucha en todas las zonas.

Este poder de decidir y vigilar lo transmitido en las escuelas es indicador de un ejercicio de control colectivo que permite situar la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las necesidades de cada zona étnica y territorial. De este modo, tenemos que la participación de los indígenas zapatistas en la aplicación de sus planes educativos, junto con la autonomía política de sus instituciones, constituye la condición que permite una educación diferenciada de la educación dominante.

Las actividades en las escuelas se organizan en función de acuerdos previos entre alumnos y promotores. Las clases parten de actividades generadoras como base para la construcción colectiva. Es importante la participación activa de todos y todas para la animación y el desarrollo de dichas actividades, teniendo para ello como base el diálogo, la comunicación para generar temas que surjan del intercambio y la interacción.

De esta manera, para los zapatistas la educación es realidad, es historicidad, es concientización, es diálogo, es acción, es reflexión, es de-

cisión, es humildad, es amor, es fe en la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos. Es regresar a la palabra que les fue negada por los opresores, tal como lo dijo el Subcomandante Marcos:

> Contra la muerte, nosotros demandamos vida.
> Contra el silencio, exigimos la palabra y el respeto.
> Contra el olvido, la memoria.
> Contra la humillación y el desprecio, la dignidad.
> Contra la opresión, la rebeldía.
> Contra la esclavitud, la libertad.
> Contra la imposición, la democracia.
> Contra el crimen, la justicia.

De acuerdo con lo previamente expuesto, la perspectiva pedagógica adoptada por los zapatistas se asemeja en gran medida a la educación popular emancipadora impulsada por Paulo Freire en el sentido de que existen aspectos que parecen indicar que sus promotores de educación poseen la influencia o la inspiración de dicha pedagogía, motivo por el cual ahondaremos en ella a continuación para dar cuenta de si efectivamente ocurren tales confluencias.

Freire y su *Pedagogía del oprimido*

La pedagogía de Paulo Freire se encuentra estrechamente ligada a las circunstancias de su vida, de ahí la importancia de hacer una breve reseña biográfica que nos dé luz sobre su obra. Freire nació en 1921 en Brasil. A los pocos años de haber nacido, su familia se vio en una situación precaria que los orilló a la pobreza debido a la muerte de su padre. Así fue como tiempo después él recordará: "experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás, [...] niño aún me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación" (Freire, 1980, p. 85). Por esta razón y desde su propia vivencia, Freire com-

prendió la situación de los pobres con quienes aprendió a comunicarse fácilmente. Con ellos trabajó y a ellos dedicó su quehacer pedagógico.

En 1958 Freire participó en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, celebrado en Río de Janeiro, donde sostuvo que:

> la educación dirigida a este colectivo, debía estar fundamentada en el conocimiento de la realidad cotidiana por el adulto analfabeto; de ahí que, en su opinión, la alfabetización no podía reducirse al conocimiento de letras, palabras y frases. Los métodos tradicionales de educación de adultos le parecían insuficientes e inadecuados, lo que le llevó a ensayar otras formas de alfabetización (Carreño, 2009, p. 199).

Este periodo alfabetizador se corresponde con el pensamiento del joven Freire, quien fuera un devoto cristiano.[4] Sus primeras acciones educativas, basadas en su propuesta metodológica renovadora y el cristianismo existencialista, las llevó a cabo en el nordeste brasileño, siendo en aquel entonces una de las zonas más pobres del mundo. Ahí trabajó con campesinos analfabetos. Debido a que obtuvo resultados espectaculares –como el hecho de alfabetizar a 300 trabajadores rurales en 45 días–, el Presidente brasileño, Joao Goulart, lo invitó a trabajar en la educación de los adultos a nivel nacional. Para ello, se tenía planeada una gran campaña de alfabetización que alcanzaría a dos millones de personas. Sin embargo, dicha campaña se vio interrumpida por el golpe de estado que en 1964 derrocó al Presidente Goulart. El nuevo gobierno militar consideró la actividad alfabetizadora de Freire como subversiva, motivo por el cual éste fue llevado a la cárcel.

Una vez liberado, Freire se vio obligado al exilio, tras lo cual se trasladó a Bolivia y posteriormente a Chile donde fijó su residencia entre 1964 y 1970. En Chile encontró un espacio social y educativo que le permitió trabajar en la línea pedagógica ya iniciada en Brasil; reelaboró y sistematizó su método, lo que le permitió consolidar su obra y enriquecer su pensamiento político-pedagógico. Durante este periodo –el segundo en su pensamiento y que tiene que ver con el Freire científico orientado al marxismo– publicó algunas de sus obras

más significativas como lo es *Pedagogía del oprimido*, que será la base para nuestro análisis de la educación zapatista.

Su práctica y sus reflexiones sobre la educación lo llevarían a afirmar que los poderes fácticos imponen sus propios modelos educativos como elementos de estabilidad de un sistema social que los favorece, de donde se deduce que no los van a modificar voluntariamente a favor de las clases oprimidas. Es decir, la educación se encuentra guiada por los intereses de una clase dominante, la cual, para mantener sus privilegios, usa su poder para colonizar el pensamiento de los educandos.

De este modo, pone al descubierto el carácter ideológico y político de la educación, toda vez que ésta en sí misma no es opresora, pero se puede convertir en instrumento de opresión en un determinado contexto histórico y bajo unas estructuras socioeconómicas concretas, tal como históricamente ha ocurrido en nuestro país.

Freire nos dice que debemos partir del hecho de aceptar que el proceso educativo es un proceso no neutral debido a su naturaleza política, pero sin perder de vista a su vez el carácter educativo del acto político, de ahí que:

> desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político… es imposible una educación neutra que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por el otro, una práctica política vacía de significado educativo (Freire, 2001, p. 109).

Y es que es justamente la educación la que puede ser el motor de un cambio social en la medida en que los educadores dejen de reproducir la concepción lineal y autoritaria de la educación en relación con los educandos, cuando todos los involucrados en el proceso educativo se reconozcan mutuamente y sean capaces de reconocer, criticar, cuestionar y transformar los mecanismos de dominación a los que obedecen.

Por otro lado, no perdamos de vista que la reflexión antropológica constituye el fundamento sobre el que está edificada la propuesta

pedagógica de Freire. Los seres humanos, nos dice, trágicamente descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos" y por ello se preocupan por saber más, haciendo de sí mismos un problema. De acuerdo con su concepción antropológica, la mayor característica de los seres humanos es la conciencia de sí y del mundo, conciencia que nos permite establecer relaciones con la realidad, por esto es fundamental tener como punto de partida el hecho de que somos un ser de relaciones y no sólo de contactos, es decir, no únicamente estamos en el mundo sino con el mundo. De este ser de relaciones es de donde surge nuestro estar en el mundo.

De esta conciencia en las personas es que emerge su "vocación ontológica de intervenir en el mundo" (Freire, 1997, p. 53). Los seres humanos no son, por lo tanto, simples espectadores, sino que pueden interferir en la realidad para modificarla y tomar decisiones. Sin embargo:

> una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones (Freire, 2002, p. 33).

Otra vocación que le es negada a los seres humanos resulta ser su Humanización, vocación que le es negada en la injustica, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores, la cual es afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada, la cual será factible recuperar a partir de una *pedagogía del oprimido* elaborada por él mismo, con él y para él, en tanto hombres o pueblos que se encuentran en lucha permanente por la recuperación de su humanidad. Tal pedagogía debe hacer de la opresión y de sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, proceso que debe desembocar en el compromiso necesario para su lucha por la liberación.

En ese tenor, la pedagogía del oprimido no puede ser elaborada por los opresores, debe ser llevada a cabo por los mismos oprimidos

al saberse o al empezar a reconocerse críticamente como oprimidos. Dicha pedagogía, como pedagogía humanista y liberadora, consta de dos momentos distintos pero interrelacionados:

> el primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2002, p. 47).

Pero, ¿en qué consiste una realidad opresora? Se trata, explica Freire, de toda relación en que A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, la cual por sí misma es violenta por el simple hecho de que no permite que se dé la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más. Tiene lugar así una relación de violencia que conforma a los oprimidos como violentados, como no reconocidos como *Otros*. Aquellos que oprimen son quienes instauran la violencia, los que explotan, los que no reconocen en los otros a los oprimidos, a los explotados.

Cuando reaccionan a la violencia de los opresores, los oprimidos son siempre los "violentos", los "bárbaros", los "salvajes", los "nativos", los "subversivos", los que desaman. Pero por paradójico que pueda parecer:

> es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos sí puede instaurar el amor (Freire, 2002, pp. 49-50).

La violencia que cada uno de estos grupos lleva a cabo conduce a un cauce totalmente distinto, ya que, por un lado, la violencia que ejercen los opresores le prohíbe *ser* a los oprimidos, mientras que, por el otro, la violencia de éstos como respuesta a la violencia de los opreso-

res está infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser.* De modo que al violentar y prohibir que los otros sean, los opresores no pueden a su vez *ser*, en tanto clase que oprime, no puede liberar ni liberarse, sólo los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir a los opresores, les restauran a éstos la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

Para que los oprimidos se liberen, es necesario, subraya Freire, que se reconozcan como seres humanos, en su vocación ontológica e histórica de *ser más*, porque "la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (Freire, 2002, p. 62). Porque, de lo contrario, pretender la liberación sin su reflexión es transformar a los oprimidos en objetos que se deben salvar de un incendio, es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.

Así pues, existe un carácter eminentemente pedagógico de la revolución, sustentada en la creencia en el pueblo, característica que constituye la condición previa e indispensable a todo cambio revolucionario, de acuerdo con Freire. Los revolucionarios deben dejar de usar los métodos empleados en la educación que sirve al opresor.

La educación del opresor, según Freire, es fundamentalmente *narrativa*, *discursiva* y *disertadora*. La narración o disertación de esta educación implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes –los educandos–. El narrador o educador se refiere a la realidad como algo estático, inamovible, como algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos. En esta educación,

> el educador aparece como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla (Freire, 2002, p. 71).

La narración por parte del educador sólo conduce a la memorización y repetición mecánica del contenido narrado por parte de los educandos, de modo que la educación se reduce al simple acto de depositar contenidos carentes de significado, en donde los educandos son los depositarios y el educador quien deposita, resultando de ello una concepción "bancaria" de la educación.

En esta visión bancaria de la educación no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber, ya que éste último es una "donación" de aquellos que juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Ocurre pues una enajenación de la ignorancia por parte del educador en donde ésta siempre se encuentra en el otro –en el oprimido–. El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. El educador es siempre quien educa, el que piensa, el que habla, el que disciplina, quien actúa, quien escoge el contenido programático, el sujeto del proceso educativo. Mientras que los educandos serán siempre los que no saben, los que son educados, los objetos pensados, los que escuchan, los disciplinados, los que tienen la ilusión de que actúan, los que se acomodan a lo programado, los que son meros objetos.

Para romper con esta dicotomía, Freire plantea que la educación debe partir de la superación de la contradicción educador-educando, debe haber la reconciliación de ambos polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Y es que, si lo único que se les impone a los educandos es la pasividad, más tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, porque la intención de los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos mas no la situación que los oprime, de tal modo que se permita y se perpetúe su dominación sobre los oprimidos.

La sociedad revolucionaria no puede mantener en su práctica la educación bancaria. Si lo que se pretende es la liberación de las personas, no es posible mantenerlas en la enajenación, ya que la verdadera liberación no es algo que se deposita en los seres humanos, no es una palabra más, hueca, "es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 2002, p. 84).

La educación liberadora parte del hecho de que existe una conscien-cia *intencionada* al mundo, esta educación no puede limitarse a ser el depósito de contenidos o conocimientos, al contrario, debe ser la que lleve a la problematización de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, debe ser un acto cognoscente.

Con el fin de superar la contradicción entre educador-educando, Freire plantea el diálogo como solución. A raíz de esta superación, el educador ya no será sólo el que eduque, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. De este modo, ambos se transforman en sujetos de este proceso cognoscente, como resultado, "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 2002, p. 86), por ende, no existe cabida para el individualismo o para el aislamiento, lo que resta es la solidaridad entre los seres humanos.

Una educación de verdadero carácter reflexivo implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, lo que Freire llama una *emersión* de las conciencias. Implica, asimismo, la negación del ser humano abstracto, aislado, desligado del mundo. La reflexión que ella propone es sobre las personas en sus relaciones con el mundo, relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente, al mismo tiempo, no antes ni después. Así pues, los seres humanos se van percibiendo, críticamente, cómo es que *están siendo* en el mundo, *en el que* y *con el que están*. Se parte, justamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres. Al *estar siendo*, se les reconoce su carácter de inacabados, de inconclusos, inmersos en una realidad que siendo histórica es también inacabada como ellos. De ahí que la educación sea un quehacer permanente en razón de la inconclusión de los seres humanos y el devenir de la realidad.

Por este carácter histórico, los seres humanos deben ser capaces de tomar conciencia de su situación, de apropiarse de ella como realidad histórica y, por lo tanto, ésta debe ser capaz de ser transformada por ellos.

Como podemos ver, existen múltiples y profundas coincidencias entre las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y el sistema educativo que los zapatistas han puesto en práctica –ya sea porque percibieron directa o indirectamente la influencia de Freire, o porque su propio devenir los llevó a extraer conclusiones similares a las suyas, o bien, ambas–.

Tanto los zapatistas como Freire concuerdan en el hecho de que existe un modelo de educación impuesto por una clase dominante en el poder que sirve a ésta como elemento de estabilidad de un sistema social que la siga favoreciendo, de modo que, por ser un modelo impuesto, éste no será modificado voluntariamente a favor de las clases oprimidas. Resultado de esta imposición, la educación –tanto para los zapatistas como para Freire– no debe ser dominada, manejada ni estructurada por los opresores, sino que debe ser delineada, planeada y llevada a cabo por los mismos oprimidos, lo cual sucederá cuando éstos se reconozcan críticamente como oprimidos. Una vez suceda esto, el nuevo modelo educativo ya no seguirá bajo el esquema de la pedagogía bancaria y alienante, que históricamente ha aniquilado las lenguas originarias y ha instaurado una lógica del capital, basada en la competitividad, el individualismo y la explotación de la naturaleza, y que no respeta ni considera las necesidades vitales de cada entorno en específico. Cuando los oprimidos tomen las riendas de su educación y ésta se comprometa con la transformación de su entorno opresor, su pedagogía ya no será la pedagogía del oprimido, sino la de los seres humanos en proceso de permanente liberación.

De igual modo, tanto Freire como el zapatismo convergen en su visión de la praxis y el diálogo. Tal como Freire señala, la educación es praxis que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo; en ese tenor, en las comunidades zapatistas, la educación se asume como ruptura y proyecto de emancipación y se encuentra íntimamente ligada con su accionar político, puesto que ella es el germen de la resistencia y la oposición del modelo político-económico vigente, así como el cimiento para la búsqueda de la autonomía y el rescate de su historia y de sus lenguas.

En las aulas zapatistas, los saberes y la experiencia son reivindicados como ejes constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y es por eso que su praxis educativo-pedagógica va más allá del espacio escolar, al comprender otros espacios como parte del quehacer educativo, tales como la siembra, la familia, la asamblea, los Caracoles o las Juntas de Buen Gobierno, es decir, su quehacer se encuentra estrechamente ligado con la vida comunitaria. Pero, para que esto suceda, es menester que los procesos pedagógicos sean iniciados en el seno de la familia y de la comunidad, puesto que: "una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios –familia y comunidad–, aprendizaje fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a una autonomía comunitaria" (Pinheiro Barbosa, 2015, p. 22).

Y en lo que concierne al diálogo –de acuerdo con Freire–, éste es la solución para superar la dicotomía educador-educando, es decir, para lograr la reconciliación de ambos polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. A raíz de esta superación, el educador ya no será sólo el que eduque, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. En ese sentido, el zapatismo concibe al aprendizaje como algo colectivo:

> Según nosotras las zapatistas, los zapatistas, el lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir, la comunidad. Y l(a)s maestr(a)s y alumn(a)s son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña.[5]

En la práctica, en los Caracoles se observa que los niños se apoyan unos con otros para hacer las tareas. El material didáctico y audiovisual es producido en la comunidad y todos los contenidos son decididos en asambleas. Las Promotoras y Promotores de Educación evalúan la participación de los estudiantes en la dinámica cotidiana de las

clases. No existe un sistema de calificación, el proceso de evaluación se construye de forma colectiva, con la participación directa de las y los estudiantes, y también se coordina con las autoridades para que se involucren todos.

La educación como diálogo

Para Freire, hablar del diálogo es hacer alusión a la palabra, ella es el diálogo mismo. En ella coexisten dos dimensiones: acción y reflexión, porque "no hay una palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 2002, p. 99).

Por otro lado, la palabra inauténtica es el resultado de la división de sus elementos constitutivos –acción y reflexión–, con ella no se puede transformar la realidad, se convierte en mera palabrería, en mero verbalismo, es enajenada y enajenante, sin reflexión, no se puede hacer a través de ella la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. Si, por el contrario, sólo hace hincapié en la acción, la palabra se convierte en activismo.

Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo, al ser *pronunciado*, regresa problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento:

> Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres (Freire, 2002, p. 101).

Por lo tanto, es necesario que los negados del derecho primordial de decir la palabra reconquisten ese derecho. El diálogo es el campo de

encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado. El diálogo no es imposición de la verdad, no es discusión o polémica sin ton ni son. No es instrumento para la conquista del otro, al contrario, es conquista del mundo para la liberación de los seres humanos. De acuerdo con Freire, se trata de un acto creador lleno de un profundo amor al mundo y a los seres humanos. El amor es un acto de valentía, de compromiso con las personas. En donde se halle un ser humano oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa, la causa de su liberación, compromiso que por su mismo carácter amoroso es dialógico. Si no amo a la vida, al mundo, a los seres humanos, no me es posible el diálogo.

Y, por otro lado, no existe diálogo si no hay humildad, la pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante, se rompe el diálogo si uno de los polos pierde la humildad. No hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, únicamente personas que en comunicación buscan saber más. Tampoco hay diálogo si no existe una fe en los seres humanos. Fe en su poder de hacer y rehacer, fe en su poder de crear y recrear, fe en su vocación de ser más.

Al ser un acto de amor, de humildad y de fe, el diálogo debe ser una relación horizontal que por consecuencia conduzca a la confianza de un polo con el otro polo. Del mismo modo, tampoco hay diálogo sin esperanza. Ella nace de ese carácter inconcluso de los seres humanos que hace que se muevan en permanente búsqueda, no de manera aislada, sino en comunión con los demás seres. Y, finalmente, no hay diálogo verdadero si no hay en sus sujetos un pensar verdadero, un pensar crítico que perciba a la realidad como un proceso en constante devenir.

Consideraciones finales

El proyecto educativo-político zapatista debe ser entendido también como un dialogar en el sentido freiriano, tal como nos lo muestran

sus siete principios que tienen como base implícita el diálogo para la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos:

1) Servir y no servirse
2) Representar y no suplantar
3) Construir y no destruir
4) Obedecer y no mandar
5) Proponer y no imponer
6) Convencer y no vencer
7) Bajar y no subir

Los zapatistas nos han enseñado que la educación en un proceso que va más allá del espacio físico de las aulas y se asume a su vez como un proyecto político. A finales del 2012, los zapatistas emitieron un comunicado y lanzaron la invitación al mundo entero para la realización de la Escuelita Zapatista,[6] cuya convocatoria tenía como base el mirar y el escuchar desde/hacia abajo.[7] Un principio que propone el trasladar la escucha y la mirada desde una perspectiva del yo a la del nosotros, es decir, a una colectiva:

> Mirar es una forma de preguntar, decimos nosotros, nosotras las zapatistas.
> O de buscar…
> Cuando se mira en el calendario y en la geografía, por muy lejos que estén la una y el otro, se pregunta, se interroga.
> Y es en el mirar donde el otro, la otra, lo otro aparece. Y es en la mirada donde eso otro existe, donde se dibuja su perfil como extraño, como ajeno, como enigma, como víctima, como juez y verdugo, como enemigo… o como compañer@.
> Es en la mirada donde el miedo anida, pero también donde puede nacer el respeto.
> Si no aprendemos a mirar el mirarse del otro, ¿qué sentido tiene nuestra mirada, nuestras preguntas?
>
> ¿Quién eres?
> ¿Cuál es tu historia?
> ¿Dónde tus dolores?
> ¿Cuándo tus esperanzas?[8]

La fuerza del zapatismo, de acuerdo con el Subcomandante Marcos, radica en el reconocimiento del ser que se es, porque cuando los zapatistas dicen "nosotros" no lo hacen absorbiendo ni subordinando identidades, "sino resaltando los puentes que hay entre los diferentes dolores y las distintas rebeldías. Somos iguales porque somos diferentes" (Comunicado zapatista, 6 de febrero de 2013, "Ellos y Nosotros...").

La invitación a participar en la Escuelita Zapatista tenía no sólo como objetivo revitalizar el movimiento zapatista y ponerlo de nuevo en el centro de atención tras la ruptura de un largo silencio, su finalidad era ante todo mostrarle al mundo, a la gente que acudió a los Caracoles, la resistencia que llevan día a día esos pueblos, era una invitación para conocer, en lo real y en lo concreto, su lucha, su praxis, su proyecto político de autonomía y de educación. En este sentido, la experiencia de la Escuelita Zapatista consistió en una estrategia política de transmisión directa para que ésta a su vez busque ser replicada en conformidad con las particularidades de cada lucha política de los asistentes, de sus respectivos calendarios y sus geografías.

Notas

[1] Véanse Navarro (2007, 2013); Villoro (1998, 2001, 2007, 2016); Dussel (1998, 2006, 2012). González Casanova ha abordado la temática zapatista en artículos del diario *La Jornada* "Otra política, muy otra: los zapatistas del siglo XXI", "El movimiento de los indignados empezó en la Lacandona" y "Ellos son nosotros". Por su parte Rodríguez Lascano ha publicado en la revista *Rebeldía* artículos como "Carta al Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Hace 20 años despertamos con la rebeldía zapatista", "Tiempo de crisis, tiempo de rabia" y "Entrevista al Subcomandante Marcos. El elemento extra: la organización".

[2] Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título Primero, Capítulo I, Artículo 2º.

[3] Dicha información me fue proporcionada por pobladores con los que viví durante mi estancia en Chiapas en la Escuelita Zapatista. Para conocer más sobre la cuestión del consenso y la toma de decisiones consúltese a Carlos Lenkersdorf (2002).

[4] Las distintas etapas del pensamiento freireano son rastreadas en Rey Ty (2010).

[5] Comunicado zapatista del 30 de julio de 2013: "Votán II. L@s guadian@s", en http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/ [Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2016].

[6] La Escuelita Zapatista fue realizada del 11 al 16 de agosto de 2013. En un comunicado emitido en julio del 2013, el EZLN anuncia las fechas para la realización de la segunda vuelta: del 25 al 30 de diciembre del 2013 y del 3 al 7 de enero del 2014, en http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/18/nuevas-fechas-para-la-escuelita-informacion-de-videoconferencias-y-de-otras-cosas/. [Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2016].

[7] Al respecto consúltense los comunicados zapatistas de febrero de 2013. http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/07/ellos-y-nosotros-vi-miradas-parte-2-mirar-y-escuchar-desdehacia-abajo/

[8] Comunicado zapatista del 6 de febrero de 2013, "Ellos y Nosotros. VI.- Las miradas. 1.- Mirar para imponer o mirar para escuchar", http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/06/ellos-y-nosotros-vi-las-miradas/ [Consulta: noviembre de 2016].

Referencias

FREIRE, Paulo (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid: Marsiega.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Editorial Morata.

_____ (2002). *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI.

_____ (1997). *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI.

_____ (1979). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Siglo XXI.

BARONNET, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Tesis doctoral), México, El Colegio de México. Recuperado de http://m.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf Consultado el 20 de abril de 2016.

CARREÑO, Miryam, (2009). "Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire". En *Cuestiones Pedagógicas*, 20, pp. 199-214. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf Consultado el 26 de abril de 2016.

DUSSEL, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid: Editorial Trotta.

_____ (2006). *20 tesis de política*, México: Siglo XXI/CREFAL.

Huffschmid, Anne, *et al*, coords. (2012). *El ezln y sus intérpretes. Resonancias del zapatismo en la academia y en la literatura*, México: uacm.

Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*, México: Porrúa.

Navarro, Fernanda (2007). "Una nueva forma de hacer política: la zapatista". *Revista Confluencia*, año 3, número 6. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3659/navarroconfluencia6.pdf Consultado el 7 de noviembre de 2016.

_____ (2013). "Lecciones del zapatismo hoy… para descolonizar nuestras mentes", *Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana* (cefime), Recuperado de https://filosofiamexicana.org/2013/04/14/lecciones-del-zapatismo/ Consultado el 10 de noviembre de 2016.

Pinheiro Barbosa, Lía (2015). "El principio de la autonomía y la praxis de la libertad en la educación rebelde autónoma zapatista". *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, núm. 6, Año 3, pp. 1-36. Recuperado de http://www.academia.edu/16480460/El_principio_de_la_Autonom%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1xis_de_la_Libertad_en_la_Educaci%C3%B3n_Rebelde_Aut%C3%B3noma_Zapatista Consultado el 7 de noviembre de 2016.

Ty, Rey (2010). "Early Freire, Scientific Freire, and Mature Freire: Complete Ontological and Epistemological Rupture or Partial Shifts?", conferencia impartida en la Michigan State University en septiembre de 2010. Recuperado de https://msu.edu/~mwr2p/Ty1-MR2P-2010.pdf Consultado el 4 de noviembre de 2016.

Torres Rojas, Irma (2012). "La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas". *Revista Divergencia*, núm. 2, año 1, pp. 135-160. Recuperado de http://www.revistadivergencia.cl/docs/ediciones/02/07_la_nueva_educacion_autonoma_zapatista.pdf Consultado el 22 de abril de 2016.

Villoro, Luis (1998). *Estado Plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós Ibérica.

_____ (2001). *De la libertad a la comunidad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2007). *Los retos de la sociedad por venir*, México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2016). *La alternativa: perspectivas y posibilidades de cambio, incluye correspondencia con el Subcomandante Marcos*, México: Fondo de Cultura Económica.

IV. Filosofía, educación y cultura

Educación, cultura y poder

Marco Arturo Toscano Medina
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

El presente escrito trata sobre las maneras en que la práctica educativa, las instituciones escolares públicas y privadas, los docentes, el alumnado, se encuentran articulados, inmersos –seamos conscientes de ello o no, nos agrade o nos desagrade, obtengamos ventajas y beneficios o nos veamos afectados negativamente– en la dinámica de la vida cultural y social que las han producido, frente a la cual desarrollan su actividad y la cual les da sentido. Por otra parte, exponemos que en toda la dinámica cultural contemporánea se producen, reproducen, ejercen –pero también son motivo de resistencias–, distintas prácticas y relaciones de poder, cuando no de abierto dominio, específicamente en la escuela y la práctica educativa.

Si tenemos que sintetizar la idea que hemos buscado discutir aquí la expresamos de la siguiente manera: no existe ningún elemento perteneciente a la educación escolarizada que no sea el resultado de condiciones y prácticas sociales y culturales previas. En efecto, ninguno de tales elementos preexiste a las prácticas sociales y culturales concretas y específicas que los producen y los explican históricamente. Por ejemplo: el docente, el sujeto de conocimiento, el sujeto que facilita y transmite el conocimiento, es producto de una serie de prácticas y relaciones sociales, culturales e institucionales que le permiten y autorizan ejercer su práctica educativa de maneras específicas, que son evaluadas y tienen un reconocimiento público. Pero, a su vez, estas prác-

ticas, condiciones y relaciones (pedagógicas, curriculares, didácticas, laborales, presupuestales) que generan al sujeto docente, tampoco han existido siempre de manera natural sino que tienen una larga historia discontinua, estratégica, filosófica, científica, cultural, institucional, económica, que las ha producido, sistematizado e institucionalizado. Por otro lado, también la institución educativa, la escuela, ha sido una entidad preexistente a la historia sociocultural de los seres humanos: los espacios arquitectónicos y la infraestructura (aulas, zonas recreativas, bibliotecas, salas de estudio, auditorios, tecnologías de la información y de comunicación), el diseño de tales espacios, las dinámicas que marcan y posibilitan para la educación escolarizada, no se basan en un sentido común dado y único. Ni siquiera la materia prima sobre la cual se aplican todos estos elementos educativos –los estudiantes– tienen una existencia dada que sea autónoma y esté separada de todas las relaciones, prácticas e institucionales; éstas producen los procesos para la conformación de una subjetividad a ser formada, educada, cultivada: el alumno. En fin, podemos continuar con otros factores que intervienen en la práctica educativa escolarizada (la currícula, la operatividad, los recursos, los convenios), pero con los que hemos mencionado basta para presentar una parte de la idea que orienta este escrito: la educación institucional no se explica de suyo, de manera evidente y natural, sino que tiene que ser explicada histórica, social y culturalmente, empezando con la idea misma de educación: ¿para qué nos educamos, por qué vamos a la escuela, por qué el Estado nos obliga a ir a la escuela? ¿Qué es educar?

La segunda parte de la idea que desarrolla este ensayo es que la vida sociocultural que produce y explica los elementos de la educación escolarizada (la institución escolar, los organismos rectores estatales, nacionales, internacionales, los docentes, los alumnos, los programas de estudio) no es homogénea y continua, no está exenta de rupturas, estancamientos, crisis, que afectan de múltiples maneras a la práctica educativa. En resumen, entre la interioridad escolar y la exterioridad sociocultural existe de modo permanente una mutua afectación, so-

bre todo en el caso del entorno público cotidiano, éste penetra los espacios, las prácticas y las relaciones de la escuela, llevándola a la realización de sus mejores expectativas o, en el peor de los casos, a su inmovilización y a la pérdida de su sentido.

La cultura contemporánea tiene efectos contraproducentes sobre la educación en grado tal que parece que inclusive la vida sociocultural se desarrolla contra la escuela. Ciertamente en ningún periodo de la historia social del ser humano han estado ausentes contradicciones entre el entorno social y cultural y la escuela; contradicciones que han terminado por obstaculizar el pleno cumplimiento de los objetivos de la institución escolar; sin embargo, lo característico de la situación actual es que no se trata de factores o condiciones bien específicas y delimitadas –como podría ser la falta de recursos, el reducido número de docentes, las comunidades alejadas de las zonas urbanas, los intereses políticos locales–, los que llegan a intervenir en la actividad escolar, sino que a todo esto se suma un gran espectro multifactorial propio a la cultura contemporánea occidental, u occidentalizada (en el entendido de que la vida occidental se ha extendido a prácticamente todas las regiones del planeta), que incide directamente en y contra la escuela.[1]

No únicamente el entorno sociocultural más inmediato afecta la práctica educativa en la actualidad, lo que era el caso en la mayor parte de los periodos del pasado, ahora también las prácticas de poder ejercidas por instancias nacionales –el Estado y sus instituciones– y por organismos mundiales –la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el FMI (Fondo Monetario Internacional)– igualmente llevan a la actividad educativa a una situación de paranoia y de inmovilismo, buscando cumplir expectativas y exigencias que aquéllas le plantean a la educación, pero ignorando sus condiciones reales de desarrollo y sus propios fines, llevándolas al incumplimiento tácito de sus objetivos y a la simulación encubierta. Este complejo entramado de factores introduce la peculiaridad de la situación actual de la educación: ésta se ha convertido en objeto de reclamos, demandas, exigencias, presiones, expectativas, por parte de organismos naciona-

les e internacionales, igualmente de padres de familia y de colectivos que oficiosamente pretenden corregir la situación de la educación; pero también la educación sufre cuasi suplantaciones en los *mass media* mediante programas "culturales", "educativos", lo mismo que con las tecnologías de la información y de las comunicaciones (que terminan propiciando una especie de pasmo intelectual ante la cantidad desmesurada de información y la incapacidad tácita para utilizarla significativamente, o peor, haciendo de la copia y el plagio las prácticas más regulares); o queda reducida a la impotencia en los espacios cooptados por una exterioridad marcada por la violencia, el antiautoritarismo, el individualismo exacerbado, las drogas, el cuestionamiento a la autoridad de los docentes, la inseguridad, la pobreza, la marginación y la discriminación, tan presentes en países como México.[2]

Cualquier docente que haya trabajado en cualesquiera de los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, superior) llega a tener tarde o temprano la experiencia de que lo que consigue diariamente durante seis u ocho horas en la escuela se pierde o simplemente se diluye cuando el alumnado se retira de las aulas para reiniciar su actividad como sujeto sociocultural. En lugar de que exista una retroalimentación del contexto sociocultural para apoyar y consolidar la comprensión, la asimilación y la práctica de los contenidos académicos, lo que se presenta en los *mass media* y en las TIC es una constante y generalizada contradicción entre el espacio escolar y la vida sociocultural, contradicción en algún sentido aceptada o asumida de manera pragmática o cínica: "los *mass media* no son para educar".[3] Más aún, desde el momento mismo de ingresar el estudiantado a la escuela, se advierte un claro desfase entre sus expectativas y lo que encuentra en la institución escolar, o entre lo que ésta espera del estudiantado y lo que éste está dispuesto a entregar en esfuerzo y compromiso, y lo que sus condiciones previas (personales, familiares, sociales, culturales) le permiten para alcanzar los objetivos escolares.

Por otra parte, todos los docentes terminamos por darnos cuenta igualmente del desfase entre las exigencias que el Estado, las ins-

tituciones político-educativas nacionales, los organismos mundiales económico-políticos tratan de hacer valer en los espacios escolares, y la tácita imposibilidad que éstos tienen para adaptarse y seguir tales políticas. También en este caso lo que tenemos es una manifiesta contradicción entre la realidad de la vida social y cultural, la escuela y los organismos educativos.

Toda esta serie de temas los podemos resumir en algunos problemas básicos que nos interesa plantear a continuación como aproximación general a la exposición que vendrá inmediatamente después: primero, ¿cómo se puede caracterizar a la cultura contemporánea en sus rasgos y tendencias generales más importantes? Segundo, ¿cómo afecta la cultura contemporánea de manera puntual al trabajo educativo? Tercero, ¿qué consecuencias se derivan de las influencias de la cultura contemporánea sobre la escuela? Cuarto, ¿qué puede hacer la educación escolar para contrarrestar los efectos negativos que sobre ella ejerce la cultura y las relaciones de poder contemporáneas? ¿Podría pensarse que la escuela y la práctica educativa tradicionales, presenciales, tácitamente separadas y cuasi distanciadas de la vida ordinaria y real están ya en proceso de superación, de desaparición, a favor de nuevas formas de educación no institucionalizadas, no presenciales, prácticamente autodidácticas? ¿Tendrá que cambiar sustancialmente la vida sociocultural para que la educación pueda realizar sus posibilidades? ¿Tiene que ser el entorno sociocultural quien modifique las condiciones de la educación escolar sin cambiar él mismo o puede esperarse que sea ésta la que sirva para transformar el orden sociocultural existente, alcanzando con ello su real sentido y utilidad, más allá de meramente reproducir lo establecido?

¿Por qué es importante plantear estos problemas? Básicamente debido a la inconsecuencia que supone exigir y reclamar a la institución escolar una educación de calidad en un contexto cultural y social conflictivo y crítico. El hecho de que México esté en los últimos lugares entre los países de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias, no solo "reprueba" nuestro sistema educativo en su nivel básico, sino que

tácitamente también descalifica en general y, sobre todo, descalifica nuestra vida social y cultural.

1. La cultura contemporánea

La cultura nunca es un bloque monolítico que se presenta y desarrolla siempre igual, sin variaciones, afectando y configurando exactamente de la misma manera el trasfondo social y viéndose afectada por éste de idéntica forma; al contrario, la vida cultural es diversa, compleja, contradictoria: lo mismo tiene rasgos populares, rurales, urbanos, que aparece en expresiones que se califican como sus más elevadas y refinadas manifestaciones al alcance de una minoría; se crea y se recrea como una continua experimentación, alcanzando altos grados de sofisticación, siempre a la vanguardia del impulso del espíritu humano. Lo mismo queda plasmada en diversas y contrastantes expresiones artísticas, culinarias, religiosas, filosóficas, científicas, ideológicas, tecnológicas, sexuales, morales, que en los comportamientos cotidianos aparentemente más insignificantes y con menor peso específico sobre la totalidad de la vida individual y social.

La vida cultural la encarnamos cada uno de nosotros como lo más "personal" en nuestra manera de pensar, sentir, actuar, vestir, comer, hablar y ser sin que las más de las veces nos demos cuenta de todo esto que somos. Ahora bien, ingresamos y egresamos de la institución escolar con todo este bagaje de modos de vivir, pensar y actuar junto con otros muchos que ni siquiera concebíamos. Dentro de la escuela nos articulamos en y aprendemos de otras prácticas y modos culturales con las que entramos en relaciones no siempre armónicas con lo que somos afuera; y aunque tentativamente las propuestas educativo-culturales pretenden reformularnos, re-formarnos, re-educarnos, lo cierto es que el afuera que somos afecta la escuela con la misma intensidad que ésta nos afecta a nosotros: "La educación mantiene lazos tan apretados con

la cultura que cualquiera alteración en una adquiere resonancias en la otra. El pulso de la educación se toma directamente en la cultura y el de una cultura en la educación".[4]

¿Qué es la cultura contemporánea? La particularidad de la vida actual es que, a diferencia de otras formas socioculturales de vida pasadas, se mueve en diferentes planos, que generan las primeras contradicciones, rupturas o discontinuidades: experimentamos cotidianamente un plano mundial; al mismo tiempo somos usuarios de un plano cultural internacional como integrantes del contexto latinoamericano y siendo vecinos del país más poderoso e influyente del planeta, EEUU; vivimos en un plano nacional centralizador a pesar de que nuestra república sea federal; nos movemos en un ámbito estatal con grandes dependencias del Estado nacional; finalmente, quedamos circunscritos a un territorio local con sus propias, aunque pobres o escasas, posibilidades. De tal suerte, lo que podemos llamar "nuestra" vida cultural contemporánea se compone de cinco líneas interconectadas con sus propias condiciones y posibilidades, que no dejan de moverse y hacernos mover, aunque otras se mantengan y nos mantengan fijos a una sola posibilidad. La constante influencia y relación que guardan entre sí estas líneas hace sumamente compleja y complicada una perspectiva clara y única de lo que podemos llamar la cultura contemporánea: pasamos de una línea a otra sin que siquiera nos demos cuenta, buscamos vivir las cinco líneas asumiendo, o no dándonos cuenta, de las contradicciones, dilemas, dicotomías, paradojas que conlleva hacerlo. Los medios de comunicación e información facilitan la coexistencia virtual de todas las líneas, generando un efecto de una sola realidad, que sólo llega realmente a existir sin resistencias como tal de manera virtual, pero cuando tenemos que regresar a cualesquiera de las líneas de manera específica, y siempre tenemos que hacerlo, siempre lo hacemos, aparecen un sinfín de resistencias que se oponen a la única realidad o al efecto de realidad virtual, apareciendo claramente todos los contrastes entre los diferentes planos que vivimos.

De tal suerte, lo que a continuación presentamos como una caracterización general y particular de la cultura contemporánea se hace cargo de estos planos o niveles de vida que experimentamos cotidianamente y de las contradicciones resultantes de los contactos entre unos y otros. Seguramente no todos vivimos la totalidad de los planos con la misma intensidad y conciencia, habrá quienes permanezcan tácitamente atrapados en la línea local o también los hay que sólo viven conectados a la línea mundial virtual, relacionándose con lo local como la materia sobre la cual esperan realizar las exigencias y posibilidades mundiales. A toda esta complejidad hay que agregar el hecho de que cada línea no es homogénea, sino que también conlleva en su condición múltiples posibilidades y perspectivas sociales, culturales, ideológicas, económicas. Después de estas advertencias, pasamos a una caracterización básica, general y particular, de la cultura contemporánea, desde una perspectiva mexicana.

Lo primero que todos podemos advertir de la época actual es precisamente la dualidad de lo global y lo local. Si bien es cierto que ha sido históricamente una parte fundamental del proyecto moderno capitalista occidental extenderse y ramificarse por todo el planeta –tal como de hecho ha venido haciendo desde el siglo XIX de manera sistemática, ampliando sus mercados, su lógica y dinámica económica, productiva y financiera–, fue hasta la caída del bloque socialista de la Europa del Este en 1989 que el triunfo planetario del capitalismo y de la sociedad liberal occidental moderna se ha venido consolidando durante los últimos veinte años en la mayor parte del planeta –apoyándose en los *mass media* internacionales, en la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el mercado mundial, en los centros económico-financieros mundiales, en la industria del entretenimiento–, configurando con esto la llamada sociedad y la cultura global.

De tal forma, lo global ha sido principalmente la consolidación de organismos mundiales en distintos ámbitos que determinan las políticas económicas, financieras, de comercio, de salud, desarrollo,

de derechos humanos, que tienen que aplicarse y promoverse a nivel regional, nacional y local; la cultura contemporánea global, globalizadora, lo mismo incide en estas políticas que experimentamos regularmente, hasta los productos que consumimos, los eventos deportivos que presenciamos, las comunicaciones que podemos llegar a tener con cualquier parte del mundo, la información presumiblemente sin restricciones que podemos tener a nuestra disposición a nivel mundial, la industria de las noticias que nos mantienen informados a todos de los mismos sucesos, las figuras y los personajes destacados en cualquier ámbito de la vida social y cultural que cobran relevancia en los medios globales de información. Si bien la socorrida frase de que ahora lo local es global y lo global adquiere inmediatamente una referencia local, no es verdad absolutamente –porque en última instancia existen organismos e intereses que median entre lo local y su globalización o entre lo global y su localización– es indudable que nunca como en los últimos 25 años el planeta se ha empequeñecido y articulado económica, política, cultural, informativa, comunicativa y hasta jurídicamente.

Un segundo elemento de la cultura contemporánea es, sin lugar a dudas, el cambio. Si bien es cierto que toda sociedad humana se caracteriza en menor o mayor medida por cambiar, por transformarse, por modificar sus prácticas, bienes, valores, costumbres, conocimiento, técnicas, tecnología, ideas, la cultura moderna ha hecho del cambio, de lo nuevo, de lo novedoso, de lo reciente, una categoría y un valor en sí mismo; en efecto, no termina de surgir una modalidad cultural y social en cualquier ámbito, cuando aparece casi simultáneamente la exigencia de que algo nuevo surja. Ahora bien, durante los últimos 30 años el cambio se ha convertido expresamente en una política institucional, mediática, comercial, tecnológica, editorial, artística. Existe una incontrolada necesidad de cambio, de novedad; de un año al otro esperamos ansiosamente algo diferente, aunque de bien a bien no sepamos por qué ni para qué.

Un tercer elemento se suma para definir en lo general la cultura contemporánea: el crecimiento constante y diversificado del conoci-

miento. Probablemente en ningún otro periodo de la historia social y cultural de los seres humanos han crecido y se han diversificado tanto y de manera tan rápida el conocimiento, los saberes, su difusión, información, comunicación y consumo. Al mismo tiempo las formas para producir, distribuir y consumir el conocimiento se han multiplicado como nunca antes. Junto con este crecimiento se manifiesta la imposibilidad de asimilar y comprender cada expresión del conocimiento y de su sentido en conjunto. El antiguo ideal del humanismo renacentista, que llega hasta el siglo XVIII con el pensamiento ilustrado, de poder alcanzar una clasificación general y particular de todo el conocimiento humano resulta prácticamente inalcanzable en la actualidad debido al volumen y la diversidad del conocimiento siempre ramificándose, sin que deje de crecer y diversificarse; siempre se genera un déficit en nuestra educación entre la producción de conocimiento y lo que realmente alcanzamos a aprender.

Un cuarto elemento general de la cultura contemporánea es la contradicción entre la competencia y la igualdad de oportunidades. En esta tendencia se encuentran en lucha dos de las características sociales modernas derivadas de dos movimientos sociales y económicos: por una parte, la Ilustración y la Revolución francesa legaron a la sociedad occidental moderna el derecho político-social, jurídico y filosófico de la igualdad; por otra parte, el capitalismo industrial y la economía de libre mercado convirtieron la competencia en la práctica fundamental para la vida no solo económica y productiva, sino para toda la vida social. De tal suerte, la competencia y la igualdad se constituyen como dos paradigmas y reclamos culturales en constante pugna. Por una parte, nos lleva a todos, tarde o temprano, a una continua, generalizada e indiscriminada competencia como la única manera de cambiar la vida social y para producir más y mejor en cualquier ámbito, para que cada individuo se pueda dar a sí mismo una vía propia de desarrollo; por otra parte, la cultura genera y se sostiene sobre una tácita desigualdad para ejercer las limitadas oportunidades culturales y sociales fuera del alcance de un número creciente de seres humanos. En resumen, el

entorno sociocultural ostenta y hace valer por igual dos prácticas y valores que, sin embargo, en los hechos terminan siendo mutuamente excluyentes, a la vez que polarizan a la población entre quienes pueden competir y los que ven perdidas todas sus oportunidades a pesar de una supuesta igualdad impracticable.

El quinto elemento general de la cultura contemporánea es el pluralismo social, la diversidad cultural. Evidentemente la diversidad social y cultural, racial y sexual, religiosa y mitológica, política y filosófica, ha existido a través de toda/s la/s historia/s de los seres humanos; sin embargo, podemos decir que hasta la segunda mitad del siglo XX la diversidad y la diferencia humanas fueron objeto de negación, exclusión, síntesis mítica, racionalización, por parte principalmente de la civilización occidental. A partir de la segunda parte del siglo pasado la diversidad y la diferencia se han constituido en modelos y reclamos a afirmar, en objeto de legislación jurídica y reivindicación social y política; lo cual no quiere decir que realmente no existan ya actitudes y prácticas discriminadoras, racistas, excluyentes, pero, al menos, ya no constituyen lo "políticamente correcto", o lo "moralmente bueno", o lo "científicamente verdadero", o lo "médicamente sano", o lo "culturalmente deseable". Las alternativas en todos los ámbitos y prácticas se han multiplicado y diferenciado. Los referentes sociales y culturales ya no son solo los nacionales, los regionales y locales, y dentro de éstos ya no existe un único criterio y perspectiva, sino múltiples particularidades étnicas, raciales, religiosas, morales, sexuales, ideológicas, políticas. La diversidad ha triunfado sobre la unidad en cada individuo y socialmente; la fragmentación, la falta de unidad, la ausencia de un sentido más o menos dado, son la constante individual, interindividual y social.[5]

El sexto elemento de la cultura contemporánea que nos interesa señalar es el protagonismo de los *mass media*, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Como nunca antes la vida social y cultural se desarrolla permanentemente bajo la mediación electrónica; la vida la vivimos en gran medida solo a través de los medios electrónicos de información, comunicación, entretenimiento, diversión.

Uno de los efectos más destacables que estos medios han provocado es que, por ejemplo, las noticias y la opinión sustituya a las categorías generales y estables en el uso y consumo cotidiano de estos medios; lo contingente toma el lugar de lo universal y lo duradero. La información triunfa sobre la reflexión. En el caso de Internet, se ha convertido, por una parte, en una fuente inagotable de información sobre los más diversos temas académicos y no académicos, por otra parte, ha provocado, ciertamente sin que sea su propósito, una constante posibilidad de plagio y una alternativa a los medios de enseñanza-aprendizaje tradicionales; la banalización del conocimiento aparece como un efecto pernicioso (para algunos, para otros se trata de una "sana democratización" de la cultura)[6] de la realidad mediática: el deseo de todos y cada uno de los usuarios de comunicar "su verdad", de reclamar para sí mismos "su derecho" a opinar, quitándoles la exclusividad a quienes se asumían tradicionalmente como los autorizados para emitir juicios sobre la realidad: los especialistas, los expertos, los maestros.

A toda esta serie de elementos generales, se suman otros más, que se desarrollan en planos nacionales, estatales y locales, particularmente entre las naciones latinoamericanas, específicamente en México. Por ejemplo, la delincuencia organizada. Como en la mayoría de los aspectos culturales que hemos mencionando, la delincuencia no es un fenómeno exclusivo del presente. Delincuencia ha existido en cualquier época de la historia. ¿Qué tiene de particular la delincuencia en la sociedad contemporánea? Primero, su organización en grupos o colectivos con ilimitados recursos económicos, de equipo e infraestructura, además de una creciente población civil que voluntaria o de manera forzada se ha visto directa o indirectamente involucrada con la delincuencia. Segundo, la delincuencia organizada se ha constituido en ciertos países en un poder que está en capacidad de retar al Estado nacional, ya no digamos a las entidades estatales y municipales que cotidianamente son cooptadas. Tercero, su gran capacidad para infiltrarse en las instituciones y corromperlas. Cuarto, la subcultura que se ha generado alrededor de ella produciendo una serie de prácticas y

comportamientos que son copiados y seguidos por niños, adolescentes y jóvenes. Quinto, la subcultura de la impunidad generada por sus actividades; probablemente este aspecto es uno de los más importantes debido al peligro que supone para el funcionamiento de cualquier sociedad que pretende basarse en la vida democrática, en el estado de derecho, en la ley, en la responsabilidad y el respeto cívicos; si las acciones delictivas –se trate de pasarse un alto en el semáforo, o hacerse de un título universitario falso, o de robar, asesinar, secuestrar, violar, traficar con drogas, participar en la trata de personas, la extorsión, la violencia más brutal– no tienen ninguna consecuencia civil, penal, jurídica, o siquiera ética y moral, la vida social experimenta una tácita regresión en donde impera la fuerza bruta, la ley del más fuerte.[7]

Otro fenómeno sociocultural, ligado a la delincuencia organizada, pero que puede verse de manera independiente, es el consumo de drogas. Tampoco podemos reducir este fenómeno a la sociedad contemporánea ni mucho menos; el consumo de drogas es tan antiguo como la historia de los seres humanos; ha acompañado las creaciones culturales y sociales –magia, chamanismo, mitología, religión, ritos, ceremonias iniciáticas, festividades, pero también la medicina, la alteración de la conciencia para romper con los roles sociales cotidianos–. La época moderna se ha sostenido en gran parte sobre la negación de todo aquello que ponga en riesgo la actividad social regular, normal, productiva, económica, política. El consumo habitual y más allá de cierto límite de las drogas, o su tráfico, se ha criminalizado, con lo cual se ha convertido en uno de los negocios ilícitos más lucrativos de la historia, con miles de millones de dólares en juego, que pasan a la economía regular mediante el lavado de dinero. Ciertamente toda esta fenomenología sociocultural, particularmente la que tiene que ver con la delincuencia organizada, puede ser explicada parcialmente por otra serie de condiciones propias a países como el nuestro: el desempleo, la pobreza, la marginación, la falta de oportunidades, la disolución del tejido social, la sobrexposición mediática de prácticas subculturales que estimulan indiscriminadamente lo inmediato y lo fácil, la llamada inversión de

los valores tradicionales, la desintegración familiar, sin embargo, tampoco estos factores estaban ausentes en otros periodos de nuestra historia y no alcanzaron a producir aquel oscuro espectro de manifestaciones delincuenciales.

2. La escuela ante la vida sociocultural

¿Cómo se reproduce toda esta compleja fenomenología sociocultural delictiva en la escuela? ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje puede funcionar y tener sentido en un contexto como este? ¿Tiene sentido suponer que todo este complejo espectro de prácticas, actitudes, procesos subculturales que devoran para sus propios fines el tejido social no incide sobre las actividades escolares? ¿Es posible siquiera imaginar que los docentes pueden hacer tabla rasa de la incertidumbre de la vida social, su inseguridad, sus patologías individuales, grupales y sociales, para ingresar a la escuela con la tarea de reconstruir su confianza en el mundo dentro de las cuatro paredes de un aula, en el antaño refugio intelectual y cultural en donde se arreglaba el mundo y a los seres humanos en una pizarra con gises de colores? ¿Es posible siquiera imaginar que el alumnado –preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, educación superior– puede llegar a comprender los esfuerzos del cuerpo docente –si es que lo llevan a cabo a estas alturas– para hablarles e inculcarles valores, derechos, respeto a la vida y a la propiedad, la dignidad humana, la familia como la célula fundamental de la sociedad, el respeto a la ley y a la autoridad, el respeto a las mujeres, la democracia, los animales, el medio ambiente…? ¿Cómo puede el sistema político-educativo replantear sus proyectos institucionales, sus exigencias de una educación de calidad en este contexto tan cercano a los límites de la miseria material, social, ética, espiritual de la sociedad?

¿Cómo explicar la ceguera de los organismos mundiales que someten a demandas desmedidas e incumplibles a corto y mediano plazo a países devorados cotidianamente por el subdesarrollo, la falta de

recursos y de infraestructura, dominados por poderes parciales y la subcultura de las *mass media*? ¿Cómo concebir que países, los llamados emergentes, cuyos habitantes viven sujetos a los medios electrónicos de entretenimiento, información, diversión, cuasi-educación, comunicación, puedan desligarse de todos los contenidos subculturales a que están expuestos al ingresar a las aulas? ¿Por qué se presupone que la racionalidad funcionalista con que desarrollan su actividad los organismos mundiales, y con la cual justifican sus reclamos, exigencias y políticas, pueda ser aceptada si se diseñan a espaldas de la mayoría de la población, es decir, antidemocráticamente? ¿Es posible, en resumen, recomponer el mundo, la propia vida individual y social, durante seis, ocho o más horas escolares si el resto de nuestro tiempo diario y el tiempo de nuestras vidas ordinarias no podemos sino vivirlo fuera de los mundos ideales construidos y sostenidos por la buena voluntad de los docentes, bajo el amparo de una institución y de un sistema educativo que a duras penas soporta los embates de los conflictos y las luchas en el campo social y cultural?[8]

Trataremos a continuación de señalar las afectaciones básicas que la vida cultural y social contemporánea tiene sobre las prácticas educativas escolarizadas, y aun sobre las no escolarizadas. Iremos punto por punto de acuerdo con los elementos que presentamos antes. En primer lugar, la dualidad de lo global y lo local: las instituciones escolares se han visto afectadas en al menos dos aspectos del proceso de globalización durante los últimos 25 años: primero, debido a que México tiene suscritos acuerdos con organismos mundiales –por ejemplo, con la OCDE–,[9] implica que nuestro país tiene que seguir una serie de recomendaciones, o de exigencias, no únicamente de carácter económico, sino político y educativo, con la finalidad de alcanzar presuntamente un nivel de desarrollo de acuerdo con los parámetros acordados, racional pero unilateralmente, por el propio organismo. Lo importante respecto a esta influencia global sobre México y otros países es que muchas de las políticas o los programas de carácter educativo no se diseñan localmente sino que son condiciones impuestas, que no están a discusión, que asumen tácitamente

que sólo existe una posibilidad de desarrollo, de modernidad, de educación. Segundo, el proceso de globalización, una de sus expresiones, es aquella realidad virtual a la que ya hacíamos mención antes; ahora bien, circunscrita al ámbito de los saberes, de la educación específicamente, la pedagogía, la didáctica, tácitamente se convierten en exigencias de actualización para la práctica educativa escolar en cada país; en una exigencia de evaluación permanente de acuerdo con parámetros que no son locales, sino surgidos en y elaborados por los llamados países desarrollados y los organismos mundiales en gran medida controlados por éstos. La dualidad global-local convierte a la escuela en una encrucijada, en una lucha política, social, cultural, laboral; en efecto, los procesos de globalización se han transformado en exigencias políticas y económicas que inciden en todos los ámbitos de la vida local. Los contenidos educativos, las prácticas pedagógicas, la evaluación del estudiantado y del mismo profesorado, todo ello pasa por el rasero de los organismos internacionales para que la diversidad de contextos locales se sujete a los programas y prácticas globales para estandarizar una sola concepción y práctica de desarrollo educativo y social. Una pregunta básica queda por responder en este punto: ¿qué margen de autonomía puede reclamar para sí la institución educativa en cada país emergente ante el reclamo irresistible y no sujeto a discusión que marca la globalización?

En segundo lugar, el cambio. Como en cualquier otro ámbito de la vida social y cultural contemporánea, la escuela se ve sujeta al paradigma del cambio, a la exigencia de actualizarse permanentemente, de modificar las prácticas pedagógicas, los recursos didácticos, los programas de estudio, la preparación de los docentes. A las carencias tradicionales en infraestructura, la deficiente preparación de los docentes, en nuestros países latinoamericanos, se van acumulando nuevos reclamos de renovación y actualización académica y administrativa, por ejemplo, en actividades de tiempo completo para los estudiantes, en nuevas condiciones laborales para los docentes. El cambio sociocultural es más que una simple tendencia, es la categoría que lo somete todo y a todos. Nada se construye para perdurar sino para cambiar.

La misma conciencia carece ya de estabilidad: se modifica permanentemente como una exigencia que la realidad sociocultural le impone –situación inédita históricamente a la que se enfrenta el proceso educativo escolar y no escolarizado: la conciencia como tal queda fuera del proceso educativo, lo único que queda es el comportamiento visible y medible denominado "competencia"–. La sensibilidad, la identidad personal, la identidad social, se ven afectadas y modificadas por una sociedad que ha hecho del cambio el único paradigma y valor reconocible; una insustancialidad forzada desde el exterior y aprovechada por él anula o pretende anular toda identificación y permanencia; la movilidad real y la simbólica impiden todo compromiso educativo con lo local, a pesar de que la letra de los programas educativos diga lo contrario. La comunicación intergeneracional queda en el olvido y la indiferencia: nada pasa de una generación a otra puesto que todo cambia, de tal suerte, una generación ya no se reconoce en la que le antecedió. Lo nuevo, el cambio, la moda, lo recién hecho tienen un mercado garantizado: la novedad es lo único que puede venderse rápidamente para ser sustituido por nuevas novedades que pronto envejecen y ya nadie compra ni consume. La vida cultural e intelectual se ve a sujeta al cambio indiscriminado, a lo recién salido del mercado editorial, cultural, artístico, mediático, didáctico, mientras que los estudiantes pasan a ser meros sujetos de experimentación.

La cultura contemporánea como voluntad de cambio y novedad sólo es posible bajo la tácita negación de la vida autónoma del individuo como educando. En efecto, la racionalidad de la vida sociocultural se ejerce de modo funcional e instrumental. Todos los cambios suceden más allá de la voluntad, la libertad, la independencia, la razón concreta, como posibilidades del individuo –ya que, por definición, el estudiante es el sujeto que no sabe, que está condenado a que sean otros quienes decidan por él lo que tiene que saber y cómo. De tal forma, la cultura contemporánea aparece como una realidad escindida en dos planos y mundos enfrentados e irreconciliables que se encuentran contradictoria y conflictivamente en la escuela. Por una parte, lo singular,

lo individual, la creatividad espontánea; por otra parte, lo formal, lo funcional, la elite de expertos que hacen funcionar la maquinaria. Así pues, cada ramificación de la racionalidad funcional escolar termina constituyéndose como una confiscación del pensamiento autónomo y libre, a pesar de la voluntad del propio docente, porque él mismo queda atrapado en la estructura educativa.

En tercer lugar, el interminable crecimiento de los saberes y de los medios para su captura y transmisión. Probablemente este es uno de los elementos que más directamente se vinculan y afectan la actividad escolar. Ni docentes ni estudiantes alcanzan a estar permanentemente actualizados sobre los nuevos saberes y de su producción indiscriminada; la educación va necesariamente desfasada ante este movimiento que la deja atrás. La generalidad se convierte en el nivel a que se puede comprometer toda institución educativa, dado que el trabajo especializado en todos los posibles saberes en crecimiento se ha convertido en tarea de Sísifo. Aún más, una visión general del conocimiento contemporáneo resulta fundamental para alcanzar una educación integral, la educación humanista de antaño; sin embargo, ¿qué escuela, qué docente está en posibilidad de alcanzar una idea o un sentido general de la abigarrada vida cultural contemporánea, particularmente en el ámbito de las ciencias, la filosofía, las artes, la tecnología? De esta situación se deriva una dicotomía que se enquista en la escuela: el saber general o el saber especializado, la formación general o la formación especializada. La institución escolar tradicional –sea la preescolar o la educación superior– se muestra impotente, incapaz, de cumplir sus objetivos si no es a costa de simplificar la transmisión de contenidos que no dejan de crecer y modificarse.

En cuarto lugar, tenemos la dicotomía de la igualdad-competencia dentro de la institución escolar. La sociedad moderna funda sobre la igualdad la libre competencia, sustentada a su vez en la justicia y la ausencia de condiciones previas que distorsionen la igualdad, impensable sin la autonomía, la libertad básica del individuo para decidir por sí mismo de manera independiente y responsable. La igualdad democrática configura

la explosión de múltiples procesos de autoafirmación individuales, que no están sujetos a un orden único sino a movimientos cuasi anárquicos, fragmentarios y caóticos. Los límites de la libertad individual están en los que los mismos individuos idealmente puedan reconocer y respetar, y en el marco político-jurídico que norma las relaciones sociales; sin embargo, el reconocimiento y ejercicio de estos límites no nacen por generación espontánea, sino que proceden de los procesos educativos formales e informales, además de las relaciones sociales entre los individuos y la opinión pública. Ahora bien, la escuela no tiene fronteras infranqueables ante el exterior que la puedan proteger de las cooptaciones que los llamados poderes fácticos no dejan de producir para atraer sobre sí y deformar la igualdad como un derecho humano, como condición sociopolítico-jurídica, a la vez que convierte la competencia en un proceso entre desiguales, sujeto a los criterios que ellos mismos imponen –de corte exclusivamente económico-productivo–. De tal forma, la escuela se encuentra en permanente riesgo de convertirse en un centro que se orienta por la competitividad productiva de un estudiantado capacitado y competente para laborar, dejando de lado al mismo tiempo el sentido social de la educación más allá de la productividad y la competitividad. A todo esto podemos agregar preguntas que son indispensables plantear sobre la igualdad en la escuela: ¿la igualdad va contra la excelencia, el talento y la singularidad, la diferenciación de capacidades? ¿Tiene sentido transformar la escuela, bajo la premisa de la igualdad y el derecho a la educación, en espacios masificados –en ingreso y egreso de estudiantes en grandes cantidades–, aunque sólo unos pocos de éstos contarán fuera de la escuela con la posibilidad de desempeñarse profesionalmente en el campo laboral que estudiaron? ¿En qué momento y por qué causas el ideal educativo –para que todos los ciudadanos que así lo deseen y que muestren capacidades para el estudio puedan ingresar al sistema educativo superior– se convirtió en una falacia demagógica y en una posibilidad ideológica cuasi irrealizable? ¿Competitividad educativa por qué y para qué? ¿La educación debe ser un fin en sí misma o tiene que reducirse a un medio para la competitividad?

En este panorama marcado por la contradicción y la ambigüedad, se manifiesta un permanente cuestionamiento de la autoridad en la institución escolar, de los docentes y de los programas educativos, que no se sujetan a los criterios medibles, evaluables, tangibles y presuntamente útiles de suyo para la vida social (o se cuestiona que la educación se reduzca exclusivamente a estas condiciones). ¿Qué le queda por hacer al individuo en la escuela ante las demandas y reclamos para que delegue su responsabilidad y autonomía, a duras penas generadas y sostenidas, a los poderes socioculturales o para que los afirme contra tales poderes? ¿Podemos realmente vivir sin ningún tipo de condicionamiento, contexto, autoridad, o sólo podemos asumir un margen de autonomía y libertad en medio de ellos? ¿La cultura y la escuela sólo pueden ser el reino de la libertad y del deseo espontáneo, del juego y de la creatividad; no hay lugar en ellas para la racionalidad responsable, productiva, útil para todos? ¿Cómo conciliar ambas posibilidades sin que tengamos que caer en falsos dilemas y nefastas dicotomías?

En quinto lugar, la entrada de la diversidad y la diferencia a la escuela. Tradicionalmente la educación, sobre todos en países como México, realizaba su actividad y alcanzaba sus objetivos sobre la base de una concepción única de la cultura, la sociedad, las creencias religiosas, los referentes raciales, las condiciones económicas, los referentes étnicos, las lenguas diferentes al español, las diferencias sexuales y de género; nadie se hacía cargo de la gran diversidad humana y sociocultural que desde siempre se ha encontrado en la sociedad y la cultura que se puede enfrentar en una institución educativa. ¿Cómo se las arregla la escuela ante esta diversidad y ante la diferencia? ¿Está en condiciones de reconocerlas y atenderlas? ¿La educación tiene que ser ella misma diversa y diferenciada de acuerdo con la diversidad y diferencia que entran a las aulas o tienen que prevalecer el modelo de una sola educación básica, neutral en todos los posibles sentidos, que pueda aplicarse para cualquier diversidad y diferencia? ¿Basta con que la diversidad y la diferencia se garanticen y respeten en la letra de la ley y el derecho para que la vida educativa en las escuelas pueda afirmarlas en libertad y respeto? ¿Cómo

se puede educar a alguien en el respeto y la afirmación de lo diferente, si vive cotidianamente en el recelo ante lo diverso y lo otro diferente?[10]

En sexto lugar, tenemos la influencia de los medios de comunicación, información y entretenimiento sobre la educación. Desde la aparición de la radio y la televisión en la primera mitad del siglo XX no ha dejado de discutirse críticamente su influencia sobre sus escuchas y televidentes; particularmente la televisión abierta en nuestros días sigue siendo objeto de grandes críticas por la influencia negativa que, se afirma, tiene sobre su todavía audiencia cautiva y masiva: programas sin la menor propuesta y exigencia intelectual que llevan a la deformación de los gustos estéticos, al reflejo y la posible amenaza de la imitación de la delincuencia y la violencia, en fin, la propuesta de conductas irreflexivas y de pseudo-valores. En breve, probablemente, la televisión abierta ha sido uno de los factores que más ha servido para contrarrestar el trabajo educativo formal e informal. Con el argumento de que la televisión no está para educar a la gente se han cometido todo tipo de excesos para mal educar, deformar, estupidizar, particularmente al teleauditorio que ya carece de la mínima defensa contra su influencia: no hay escuela que puede rendir sus frutos cuando el niño, el adolescente, el joven, el adulto, llegan a sus hogares y descansan ante su televisor. En el caso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones la situación de su relación e influencia sobre el trabajo educativo escolarizado es más complejo: indudablemente Internet constituye un riquísimo apoyo para la educación como recurso inagotable y cada vez más creciente de información sobre cualquier saber y quehacer humanos, constituye una alternativa real para el trabajo educativo presencial tradicional, ya que el estudiante, sobre todo de nivel medio-superior y superior, tiene a su alcance mayores contenidos de los que puede recibir en las aulas, pero también el propio docente puede beneficiarse de tales recursos para diversificar su trabajo. Docentes y alumnos encuentran más estímulo en la información y la comunicación que les ofrecen estos medios que los contenidos escolares que encuentran tediosos y rutinarios dentro de las aulas; la educación tradicional se muestra cansina y aburrida, pobre e

ineficiente ante la riqueza en formas y contenidos de estos medios. La escuela ya no nos libera con lo nuevo, más bien nos sujeta con lo mismo. Ciertamente, en nuestro país tales recursos hasta ahora sólo han servido, en muchas ocasiones, para el plagio y la trampa; falta mucho por hacer para educar a estudiantes y docentes para obtener todas las ventajas educativas de estos recursos.[11]

Finalmente, los aspectos de la vida sociocultural tales como la delincuencia organizada, el consumo de drogas, la violencia, la pobreza, la marginación, la discriminación, la discriminación de género, tienen cada vez más un triste y peligroso papel dentro de la institución escolar. Sus efectos van desde el desprecio a la educación escolar, la violencia entre los estudiantes, la falta de respeto a las autoridades, y aun la violencia hacia los mismos docentes, la prevalencia de todo tipo de violencia contra las mujeres dentro de los espacios escolares, la deserción, la tácita imposibilidad de que un estudiante proveniente de alguna zona marginal y en situación de pobreza pueda desempeñarse bien, el consumo de drogas dentro de la institución o fuera de ella. En fin, todo el trasfondo de lo que se ha dado en llamar la subcultura delincuencial de las drogas, de la violencia mediática y social, el subdesarrollo material y cultural de un gran porcentaje de la población, hace acto de presencia en la escuela haciendo patente la innegable contradicción entre la vida sociocultural y la práctica educativa.

Conclusiones

La educación ha llegado a convertirse, en nuestro país y en otros muchos, en un espacio y escenario que adquiere las más disímbolas expectativas, intereses, prácticas y demandas, en distintos niveles y planos: internacional, nacional, regional y local, que hacen del espacio escolar, a pesar de lo que en general se supone, un escenario problemático y conflictivo. La escuela y sus actores se desacralizan y banalizan; se convierten, más que en mero reflejo del exterior, en una de sus ex-

presiones. La sociedad mira con recelo y escepticismo a la escuela, ignorando las más de las veces que su actividad se realiza en medio de las contradicciones y conflictos que genera la misma sociedad que le reclama resultados de calidad y a la que tiene que servir.

En este contexto complejo, conflictivo, incierto, contradictorio, la escuela queda reducida a ser un frente en el que las fuerzas, los antagonismos y conflictos están en constante riesgo de estallar. En la institución escolar la formación se transforma en escisión y contradicción; la sumisión y la insumisión del estudiante y del mismo profesorado se afirman por igual: unos buscan simplemente escalar socialmente mediante las armas que les proporciona la educación, otros desean justificar sus rebeldías, resistencias, su anhelo de agenciarse de los medios para violentar la vida más allá de los espacios escolares. Unos carecen de todo ideal y no lo lamentan si llegan a alcanzar un buen sueldo y el reconocimiento social, otros quieren revivir los ideales del pasado o dar vida a nuevos ideales o simplemente afirmar resistencias que alimenten su deseo de sentido y racionalidad individuales y colectivos; unos quieren acomodarse al *statu quo*, otros quieren experimentar con su vida buscando otras maneras de pensar, sentir, vivir, actuar.

Estas tendencias contradictorias entran en conflicto y dividen a los protagonistas de la enseñanza y aprendizaje; desgarran la escuela y llegan a inmovilizar el proceso educativo. La escuela, pues, oscila entre los polos del cambio, la innovación y la racionalidad funcional; entre una globalidad que promete grandes beneficios y posibilidades y un espacio local que a duras penas busca sobrevivir; entre la igualdad que se garantiza en la letra de la ley y el derecho, y un contexto incapaz de garantizarla realmente, además de una competencia insolidaria que la anula; entre una diversidad que puede enriquecernos a todos, pero que no sabemos cómo afirmarla en los hechos para no discriminarla; entre el gran potencial educativo de los *mass media* y las tecnologías de la información y comunicación, y su reducción a ser fuente de deformación, irreflexión, enajenación, plagio intelectual; entre los proyectos educativos que ofrecen grandes beneficios y ventajas socioculturales,

y un contexto social incapaz de generar las suficientes oportunidades de empleo para las personas que permanecen años y años educándose; contexto social con una marcada desigual distribución de la riqueza, enfangado en la corrupción y la impunidad, la simulación y el control.

¿Podemos hablar de una cultura, la contemporánea, "enferma"? ¿En qué consiste específicamente su patología? ¿En qué se basa su diagnóstico? ¿De qué manera la educación escolarizada entra en crisis en un escenario patológico? ¿Puede suceder, como de hecho a llegado a pasar en nuestro país, que ciertos centros de educación superior muestren señales de "buena salud" en la calidad de la docencia que ofrecen, en la investigación que llevan a cabo, en el reconocimiento internacional que tienen, aunque el cuerpo social en el que se desarrollan muestra señales inequívocas de "enfermedad"? ¿Podemos hacer una separación real entre el afuera sociocultural y la institución escolar? ¿Qué puede hacer la escuela para, si no ayudar a sanar el entorno en que ella misma vive, simplemente resistir para no ser contagiada de manera irreversible por la situación imperante de manera generalizada? ¿A qué ayuda en estas circunstancias la educación? ¿La escuela debe convertirse en una burbuja impermeabilizada contra el exterior para protegerse de él, pero con ello anular su sentido, que sólo puede ser social y cultural? ¿Cómo proteger a docentes y estudiantes fuera de las aulas, fuera del espacio protegido de suyo de las escuelas? ¿Hay que empezar, como sugieren Eva Bach y Pere Darder, por deseducarnos?:

> Deseducar no significa destruir el bagaje de conocimientos acumulados a partir de la educación recibida, ni los alcanzados por diferentes culturas y sociedades a lo largo de la historia, ni por las personas individualmente, sino revisarlas a fondo… En último término, supone analizar qué significación hemos dado a lo que hemos adquirido hasta ahora y reinterpretar el mundo de otra manera… [12]

Notas

[1] No considero necesario señalar aquí ejemplos sobre las influencias negativas, que son las que me interesa recalcar de las tendencias de la cultura contemporánea sobre la educación dado que en las siguientes líneas y páginas se señalan tales tendencias y efectos. Sin embargo, recomiendo que se consulten algunos textos que pueden permitir aproximarse a los temas descritos, por ejemplo: Jean Franco, *Una modernidad cruel*; Josetxo Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*; Carlos Martínez Rentería (Comp.), *CulturaContraCultura*. En las referencias aparecen otros títulos.

[2] Todo docente mexicano, en prácticamente todos los niveles educativos tiene en la actualidad una experiencia personal, colegida, gremial, institucional, sobre este tipo de situaciones que se presentan desgraciadamente de modo más frecuente. Si no bastase tal experiencia, hermenéuticamente indispensable, pueden consultarse los siguientes textos: Horst Kurnitzky, *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*; Patrick Lagadec, *La civilización del riesgo. Catástrofes, tecnologías y responsabilidad social*; Edgar Morin, *La vía. Para el futuro de la humanidad*.

[3] Evidentemente no se trata de una cita textual. Es una frase construida por el autor del presente texto para interpretar lo que casi cualquier oyente o televidente de radio y TV comerciales ha escuchado alguna vez de los concesionarios, voceros y locutores, de tales medios en nuestro país, acerca de que la tarea de educar incumbe a las instituciones escolares públicas y privadas, y que, por tanto, la radio y TV abiertas tienen otros objetivos, por ejemplo, el entretenimiento.

[4] Teófilo R. Neira, *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*, Ariel, México, 2000, p. 9. El presente texto tomó como referencia teórica la tesis básica que desarrolla Neira sobre las relaciones y contradicciones entre la vida social y las prácticas educativas. Nuestro propósito fue situar para el caso de México dicha tesis.

[5] Recomendaría algunos textos, no expresamente de autores como Manuel Castells, Gilles Lipovetsky, Edgar Morin, Giovanni Sartori, sino de filósofos mexicanos que han trabajado durante las últimas décadas el tema del pluralismo y la diversidad cultural: Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*; Guillermo Bonfil Batalla (Comp.), *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*; León Olivé (Comp.), *Racionalidad*.

[6] Véase el texto de Mario Vargas Llosa, *La civilización del espectáculo*, Alfaguara, México, 2012.

[7] Para no pecar de un extremismo infundado y equivocado ante los ojos de los habitantes de los grandes centros urbanos nacionales, en los cuales aparentemente su sistema judicial funciona mejor de lo que sucede en muchos Estados de México, entre ellos Michoacán, quiero decir que no es mi intención descalificar en su conjunto al sistema judicial mexicano; lo que me resulta preocupante es que un porcentaje muy elevado de actos delincuenciales del fuero común ni siquiera son objeto de denuncia ante las instancias judiciales correspondientes. ¿Por qué razón? ¿Desconfianza, temor, falta de tiempo, costo de los trámites? En un escenario así es donde desgraciadamente se corre el riesgo latente y real de la impunidad y de la subcultura delincuencial.

[8] Mi propósito con la formulación de estas y otras preguntas en la introducción de cada uno de los apartados del escrito no es presentar "preguntas complejas" para confundir al posible lector; mi objetivo es más sencillo y modesto: permitir al lector, cuya inteligencia no se puede menospreciar, formarse una idea rápida de lo que está en juego con las ideas que se desarrollan inmediatamente después; tratar de persuadirlo de la pertinencia de tales preguntas e ideas sin que pretendamos dar por sentado nada o asumiendo la verdad de nuestros juicios. Ciertamente aparecen sobrepuestos distintos ámbitos (educativo, jurídico, judicial, político, cultural), que el lector atento puede diferenciar sin verse comprometido a nada.

[9] Recomiendo la siguiente página web para documentar la relación político-educativa entre la OCDE y México: http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm

[10] Véase arriba la nota a pie de página número 8. A lo dicho ahí, agrego lo siguiente: la tarea que tradicionalmente ha asumido para sí la filosofía es hacer preguntas, más que ofrecer respuestas. Que las preguntas filosóficas puedan resultar "peligrosas" para alguien significa que se ha cumplido con parte de nuestra tarea. Que se pueda llegar a pensar que las preguntas son "peligrosas" por "retóricas" solo es un equívoco: la retórica es tan antigua como la filosofía misma; la finalidad que Aristóteles le asigna, y que llega hasta la Hermenéutica de Gadamer, es la de persuadir –que no engañar– sobre la pertinencia, el valor, el sentido, la importancia, de un problema o de una idea. Si la persuasión se realiza y se convierte en un "peligro" para quien es persuadido, siempre estará la posibilidad, en el caso de este escrito, de consultar las referencias propuestas al final del documento para evitar los extravíos en medio de "tantas preguntas".

[11] Si el lector atento y crítico esperara una matización a estas últimas afirmaciones, le digo lo siguiente: seguramente no se puede generalizar acerca de los posibles malos usos que las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones pueden tener de sus usuarios en el ámbito educativo. Sin embargo, dado que este escrito no tiene como intención teorizar sobre el plano de lo deseable o solo de lo positivo,

sino de indicar los problemas en que la práctica educativa real se ve atrapada cotidianamente, puedo decir que mi experiencia como docente en los últimos 15 años de auge de tales Tecnologías en la educación es la clara percepción del contraste y la contradicción entre el espacio escolar como tal y el uso de las nuevas tecnologías fuera de la escuela por parte del estudiantado particularmente. Véase de Delia Crovi Druetta, *Educar en la era de las redes*; Edgar Morin, *Enseñar a vivir*; Siva Vaidhyanathan, *La googlización de todo (y por qué deberíamos preocuparnos)*.

[12] Eva Bach/Pere Darder, *Des-edúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*, Paidós, México, 2005, p. 60.

Referencias

Bach, Eva/Darder, Pere, *Des-edúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*, Paidós, México, 2005.

Barrionuevo, Adriana y Fernándes Ribierio Martins, Fabiana (editoras), *Lo que puede un cuerpo docente*, Homo Sapiens, Rosario, 2014.

Beck, Ulrich, *Libertad o capitalismo*, Paidós, Barcelona, 2002.

Bauman, Zygmunt, *La sociedad sitiada*, fce, Buenos Aires, 2014.

Bauman, Zygmunt/Tester, Keith, *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Paidós, Barcelona, 2002.

Baumann, Gerd, *El enigma multicultural*, Paidós, Barcelona, 2001.

Beriaian, Josetxo, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Anthropos, Barcelona, 2006.

Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo xxi, México, 1988.

Bonfil Batalla, Guillermo (Comp.), *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, conaculta, México, 1993.

Carr, Nicholas, *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*, Taurus, México, 2011.

Crovi Druetta, Delia, *Educar en la era de las redes*, unam, México, 2006.

Cruz Revueltas, Juan Cristóbal (Coordinador), *La filosofía en América Latina como problema*, Publicaciones Cruz O, México, 2003.

Chomsky, Noam, *La (des)educación*, Crítica, Barcelona, 2007.

Franco, Jean, *Una modernidad cruel*, fce, México, 2016.

Goldin, Daniel, Kriscautzky, Marina y Perelman, Flora (coordinadores), *Las tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, Océano, México, 2011.

Guttman, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001.

Holt, John, *El fracaso de la escuela*, Alianza, Madrid, 1980.

Kurnitzky, Horst, *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en la era global*, Océano, México, 2005.

Lagadec, Patrick, *La civilización del riesgo. Catástrofes, tecnologías y responsabilidad social*, Mapfre, Madrid, 1984.

Martínez Rentería, Carlos (compilador), *CulturaContraCultura*, Plaza&Janés, México, 2000.

Morin, Edgar, *Enseñar a vivir*, Nueva Visión, Tucumán, 2015.

_____, *Para una política de la civilización*, Paidós, Barcelona, 2009.

Neira, Teófilo R., *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*, Ariel, México, 2000.

Olivé, León, *Racionalidad. Ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*, Siglo xxi/unam, México, 1988.

Siegel, Lee, *El mundo a través de una pantalla. Ser humano en la era de la multitud digital*, Urano, Barcelona, 2008.

Trejo Delarbre, Raúl, *Poderes salvajes. Mediocracia sin contrapesos*, Cal y Arena, México, 2005.

Vaidhyanathan, Siva, *La googlización de todo (y por qué deberíamos preocuparnos)*, Océano, México, 2012.

Vargas Llosa, Mario, *La civilización del espectáculo*, Alfaguara, México, 2012.

Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México, 2002.

¡Hombre al habla! 2.0

Víctor Hugo Valdés Pérez
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

Siglo veintiuno. El mundo hecho un caos. El planeta enfermo; los ecosistemas que lo mantienen vivo están al borde de la extinción. Y los nuevos ecosistemas son artificiales; benéficos para pocos seres humanos viviendo una existencia artificial y exageradamente abundante, malos para el resto de la población que sostiene la vida de aquellos. Perjudiciales para la vida de la flora y la fauna y catastróficos para el medio ambiente natural que se halla al borde del colapso. El devenir del mundo ha sido cubierto por un cálido manto de ignominia y un sentido adverso de lo que a lo humano corresponde.

Mientras tanto las sociedades de personas se ven fragmentadas ante la inconsistencia de los sistemas demagógicos autoritarios, otrora exitosos, que se ven rebasados por los fenómenos de la masividad demográfica e informática a la que se llegó tras el disfrute de 500 años de modernidad en la cultura, en donde el ser humano aprendió de forma inconsciente, parafraseando a Freud, en *El porqué de la guerra* (1932), a ser amo del mundo pero esclavo de su propio goce.

Es el momento justo y el motivo preciso en que debemos detenernos a pensar, hacer *epokhé* al estilo kantiano, sobre el sentido y naturaleza de nuestra relación con los demás seres humanos, animales, plantas y con el medio ambiente en general. ¿Cuál es la realidad en

la que el ser humano vive actualmente? ¿Qué valores debe considerar para relacionarse con el mundo? ¿De qué forma puede el ser humano vivir en plenitud consigo mismo y con el resto de la naturaleza en la que se halla inmerso?

Estos cuestionamientos nos guiarán hacia tres reflexiones que ofrecemos en el presente texto, en primer término, cuál es la función social de la felicidad como elemento cohesionante del tejido colectivo humano, partiendo del análisis del mayor contraejemplo de vida comunitaria, a saber, el homicidio. Así tendremos oportunidad de ver qué es lo que motiva a un ser humano a suprimir la voluntad de otro hasta quitarle la vida, y por supuesto, pensaremos el mejor de los escenarios posibles (Leibniz, 1710) para comprender este asunto, e igualmente, una ética del cuidado de la felicidad del prójimo, basada en la confluencia del pensamiento de E. Lèvinas (Lèvinas, 2011) con otros autores del siglo XX tales como Paul Ricoeur (*Sí mismo como otro*, 1990) o Silvana Rabinovich (*La huella en el Palimpsesto*, 2005).

En segundo término pensaremos cómo vivir sin ataduras que limiten el ejercicio de la libertad humana, asumiendo ésta como un aspecto importante de la vida humana y que además presenta una relevancia ética, a saber: cómo persistir en la libertad individual y compartirla con otros seres humanos en torno a una idea de bien común.

Por último hablaremos de la resiliencia como un valor ético fundamental para formar en el ser humano esa capacidad de resistir a los cambios naturales y sociales del mundo, pero sabiendo adaptarse asertivamente a las nuevas situaciones que se le presenten. La finalidad de este artículo es proponer algunas líneas de reflexión que eluciden el asunto de cómo educar a los seres humanos ante los nuevos retos que presenta la sociedad, el mundo y la naturaleza de nuestros tiempos.

2.0

"¡Hombre al habla!" es una expresión que nos permitió dialogar con el psicoanálisis y la filosofía (principalmente por el lado de la ontología), en la que se pueda encontrar al final una caracterización del problema del hombre en un contexto filosófico contemporáneo, digamos, posmoderno (Valdés, 1996). Nos referimos a un trabajo realizado por esta autoría hace aproximadamente dos décadas cuando teníamos una incipiente formación en lo que a estudios filosóficos compete y en donde analizamos la relación inextricable entre la cultura y la subjetividad humana a través del lazo social del lenguaje.

Jacques Lacan, psicoanalista francés que nace con el siglo XX, dedica gran parte de su vida a la investigación de la estructura del inconsciente y del llamado *objeto causa del deseo* humano (Lacan, 1966). Su enseñanza sería carente de importancia para la filosofía, si fuera menos imprudente como para no intervenir en discursos filosóficos actuales sobre el hombre como el de Foucault, o el del binomio Deleuze-Guattari, aunque sea para descalificar al mismo Lacan. Tal vez ahí radique su relevancia: para descalificar a Lacan, y a cualquier autor, se necesita haberlo leído y entendido.

Este autor surge del contexto del psicoanálisis freudiano, pero le da nuevos alcances por el lado de la filosofía, de manera que Lacan se convierte en una imagen especular de Freud: la filosofía hace en el origen del psicoanálisis de Freud, lo que el psicoanálisis de Lacan puede reaportar a la filosofía.

El grito de "¡Hombre al habla!" es una advertencia que podemos deducir a partir del trabajo de Lacan, en donde pretendemos hacer patente el peligro que corre el hombre al ser arrojado y aventurarse por las líquidas, salvíficas y asfixiantes corrientes del habla.

Intentamos en aquel breve texto, en donde se ha revisado la obra de Lacan, un esbozo sobre la idea del ser humano, a partir de una postura que dialoga desde el psicoanálisis de Freud y de J. Lacan hacia

algunas posturas filosóficas de este siglo, tales como la de Heidegger, Wittgenstein, o incluso hasta la del perfil esquizofrénico del binomio Deleuze-Guattari (Deleuze, 1972). Posturas en las que se puede plantear el problema de la idea del ser humano apelando a una tendencia actual de la filosofía en la que se caracteriza lo propio de la humanidad como discurso, deseo y habla.

Señalábamos entonces tres aspectos, sugiriendo la línea de nuestra investigación de la siguiente manera:

a) El descubrimiento del inconsciente por S. Freud, por el que el sujeto no conoce, o más bien desconoce lo que sabe. El inconsciente está constituido por un saber que desconoce la parte consciente del sujeto.
b) Wittgenstein y su descubrimiento de los juegos y usos del lenguaje. Se habla del mundo en los límites del lenguaje. El lenguaje llena el mundo, pero el sujeto no llena el lenguaje.
c) Lacan descubre la determinación que priva sobre el sujeto. El sujeto habla de su falta de goce al articular el mundo. Empero habla del mundo sin poder acabar o cerrar un conocimiento acerca de él, sino que lo abre aún más.

El sujeto hace discurso no para agobiarse del mundo, sino para separarse de él. Esta es una influencia de la obra de Heidegger en cuanto al discurso de Lacan que, sin embargo, dará pie a un análisis distinto al del presente artículo.

El descubrimiento del inconsciente por parte de Sigmund Freud rompe declaradamente con la posibilidad de una verdad cristalina de la consciencia; al hablar el hombre tropieza, obligándolo este traspié a decir justamente lo que no quiso decir.

> …lo inconsciente es una fase regular e inevitable en los procesos que cimentan nuestra actividad psíquica; todo acto psíquico comienza por ser inconsciente, y puede continuar siéndolo o progresar hasta la conciencia, desarrollándose según tropiece o no con una resistencia (Freud, *Lo inconsciente*, 1937).

Así, en Freud se inaugura la posibilidad de que la racionalidad del hombre esté determinada por una misteriosa fuerza que él denomina "inconsciente". El aporte de Wittgenstein al respecto enriquece la caracterización de J. Lacan cuando concibe al hombre como un ser hablante (*parlêtre*) o sujeto-al-lenguaje, al descubrir los usos y hábitos del lenguaje como factores determinantes para articular el sentido del mundo. Esto debido a que es en la medida en que se descubren los límites del lenguaje como se descubren a la vez los límites del mundo: "Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo (…) El mundo y la vida son una y la misma cosa…Yo soy mi mundo (el microcosmos)" (Wittgenstein, 1922).

Y al mismo tiempo Wittgenstein introduce la idea de sujeto solamente para decir que de él no se puede hablar en vista de que no es parte del mundo, sino un límite del mismo. No hay un sujeto autorreflexivo al estilo cartesiano. El sujeto tiene que hablar para dar cuenta del mundo (su mundo).

Asimismo, en Heidegger es de notarse como el "ser-ahí" (*dasein*), al hablar del mundo, no termina de acotar un conocimiento que dé cuenta completa del mismo, sino que más bien, lo abre. En Heidegger, este intento de hablar del mundo produce la cotidianeidad del ser-ahí en la forma del discurso. Así, el ser humano es arrojado al mundo y permanece en constante caída (la cotidianeidad) (Heidegger, 1927).

Bajo la exposición de estos tres puntos es como llegamos a la idea de que en Lacan, el hombre, además de estar arrojado en el mundo, está condenado a hablar como única posibilidad de articular el mundo de una manera significativa, es decir, anclado en la cultura. En Lacan el sujeto se constituye como un sujeto en falta, por la carencia del *Goce* inaccesible que lo exilia de la naturaleza.

El hombre se ha caído al habla. Hay que hablar para salir del océano de la palabra, en donde entre más hablamos, más nos empapamos de palabras. No hay sujeto que se salve de este mar de lenguaje; mientras más busquemos la orilla, más nos alejaremos de ella. El sujeto tiene que hablar, producir un discurso en virtud del cumplimiento de sus

deseos inconscientes. No obstante, esta empresa es imposible, aunque promisible… lo real es imposible de decirse porque es como el objeto causa del deseo, por ello sólo podemos bordearlo con las palabras, quedar al borde de las letras.

El giro ético

A partir de estas líneas bocetadas hace ya dos décadas continuamos nuestra línea de investigación por los derroteros de la filosofía de la cultura y la hermenéutica, aproximándonos a dos autores, Paul Ricoeur (*Sí mismo como otro*, 1990) y Emanuel Lèvinas (*Totalidad e Infinito*, 1995), que en el entrecruce heideggeriano logran no sólo elucidar una arqueología y genealogía del ser ahí, que es el ser humano de siglo XX, sino que proponen sendas vías de reconocimiento y performación de la humanidad a partir de su conciencia limítrofe entre lo finito que representa el mundo de la vida y lo infinito representado por la capacidad de la cultura por ofrecer una trascendencia a lo llanamente entendido como humano.

El ser humano halla en su naturaleza una necesidad de visualizar su porvenir; es algo inherente al hecho de ser persona esta necesidad de *ver qué hay adelante en el camino, cómo transitarlo y sobre todo si vale la pena recorrerlo.* Los principales obstáculos en ese talante son dos, a saber:

a) La ausencia de un punto de llegada que fundamente la necesidad de recorrer tal camino, y,
b) El quedarse atrapado en las vicisitudes inmediatas que impiden el avance.

Ante eso, la sociedad, el mundo y la naturaleza actuales además presentan al ser humano exigencias de tipo moral, espiritual y medioambiental nunca antes vistas en algún otro momento de la historia.

Hace falta recuperar el sentido y naturaleza del ser humano y refundar esta relación tan importante para el disfrute de la vida de tal manera que se pueda pensar al ser humano de otro modo distinto a aquel que sólo vive para depredar a sus semejantes. Buscar una existencia sin ataduras pero sí que nos mantenga enlazados al resto de personas con las que compartimos la realidad por motivos de empatía y afecto, no de necesidad y violencia. Sino de una humanidad resiliente que está dispuesta a resistir los cambios sociales y naturales pero también a adaptabilizarse a ellos de forma asertiva.

Sobre la felicidad del prójimo

La prohibición del acto de matar viene de querer que el otro sea feliz. Asimismo el sujeto se constituye en la cultura por medio del lenguaje. El lenguaje cubre al mundo, pero deja zonas obscuras abiertas al inconsciente como puntos de fuga o escape. Con esto suponemos la existencia de la pulsionalidad como determinante del sujeto y no exclusivamente la racionalidad. La razón es una manifestación del animal humano, así como otras tales como los afectos, las pasiones y los sentimientos. Es lo que Freud llama *pulsión* y Paul Ricoeur la suscribe como elemento fundante de la cultura (Ricoeur, 1995).

Por eso es importante entender al sujeto desde la pulsionalidad. El flujo pulsional en cada subjetividad es distinto, pero tiende a un equilibrio constante, que se ve reflejado en el malestar de su vida cotidiana. De otra manera, el sujeto se angustia y tiene una visión de su mundo que lo abruma y que le resta felicidad. En la cuestión humana es esencial cuidar el propio equilibrio pulsional para ser felices, y eso es lo que el prójimo quiere precisamente para sí. De manera tal que colaborar con el Otro a que permanezca feliz es la forma más directa de procurar un estado de felicidad común.

Cuando puedo responder por tu felicidad, soy feliz. Este es el sentido de responsabilidad que aprendimos de Lévinas a través de la lectura de *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Lèvinas, 2011). Responsabilidad es querer ser parte de la felicidad del otro, ¿por qué quisiera matar a otro cuando lo que estoy buscando precisamente es su felicidad? Lo importante en este caso no es que haya leyes para prohibir el homicidio; lo importante es que no quieras matar al otro, suprimir su voluntad, pasar por encima de él.

Así es como hallamos una perspectiva suficientemente conciliadora que junta de las manos a la ética con la metafísica, en el sentido en que el acto moral se vuelve necesario para la trascendencia del espíritu: el ser para el otro más allá del ser en sí mismo; incluso más allá del ser para la nada. Es decir, pensar más allá del sujeto, fuera del sujeto. Ver más allá de nosotros mismos y considerar nuestra trascendencia a través del cuidado del prójimo.

Cuando Lèvinas reflexiona sobre el ser humano en Occidente, lo hace pensándolo fuera de las ataduras del sujeto nihilista al que llevó una de las ramificaciones del existencialismo. Incluso la concepción humanista levinasiana conserva un dejo del existencialismo sartreano, pero no en el sentido del "ser para sí", el cual desemboca sin remedio en el vacío, en la nada (Sartre, 1943).

El sujeto levinasiano, por decirlo de esta manera, está exiliado de su esencia al mismo modo que el sujeto sartreano, sin embargo el primero logra hallar el camino de la trascendencia metafísica a través de la vida moral que le es revelada a través del prójimo. Ver en el prójimo la imagen del bienestar humano al que todos aspiramos esencialmente es una propuesta muy impactante que hallamos en la interpretación de la lectura del filósofo lituano.

En este tenor, la idea de que el existente está exiliado de su esencia, es decir, de que el ser humano esté descontextualizado con respecto del sentido de su propia existencia, lo vemos en nuestros días en fenómenos como la violencia social, la conducta de las personas, la ausencia de ideales en ellas, así como también lo vemos en la forma que los

seres humanos son sometidos por otros seres humanos en un sistema que justifica tal sometimiento y que de una u otra forma tiende a colapsar sobre sí mismo.

Esta visión del ser humano que hallamos en Lèvinas es una resonancia heideggeriana del ser ahí en su búsqueda del ser en cuanto tal, restituyendo su camino hacia la Casa del Ser arrojado a través de los caminos del lenguaje que lo llevan hacia el reconocimiento del Otro. Y ahí es donde interviene Lèvinas: el sujeto no sólo encuentra al ser a través del lenguaje, sino que es el Ser mismo el que busca al sujeto y se le manifiesta a través del rostro del prójimo. Este es el sentido que hallamos en Lèvinas como indispensable para nuestra hermenéutica de los afectos.

Pensar al sujeto de otro modo

Pensar al sujeto de Otro Modo, distinto al modelo moderno sesgado por la égida de la racionalidad. Hay que pensar a las personas fuera de las determinaciones que las sujetan y encontraremos el aspecto más noble de su existencia, aquél que nos revela el verdadero sentido de que seamos humanos, cualquiera que sea este sentido. En todo caso entenderlo en función del equilibrio existencial que asume la subjetividad en una situación determinada por el espacio y por el tiempo, pero también cómo es que llega a ese equilibrio a través de la adecuada descripción del mundo que lo rodea, la transformación creativa de su entorno y finalmente la generación de valores que sustenten su convivencia con el mundo de forma autónoma pero también heterónoma.

Es decir, no sólo considerar el bienestar propio, sino primordialmente el del prójimo con el cual toma partida mi existencia. Así es como podremos utilizar este conocimiento para acercarnos a una perspectiva humanística de la psicología social que permita trabajar en el alivio de dolores sociales que se presentan en distintas comunidades

de nuestro lugar de origen. De principio el sentido filosófico está en concebir una subjetividad de tipo afectivo en las personas, y de ahí derivamos el sentido psicológico que nos permite ayudar a restablecer el equilibrio pulsional en cada sujeto de acuerdo con su propio devenir existencial. Por inverosímil que suene, hemos logrado compartir la calma, la paz y la tranquilidad en pequeñas poblaciones mexicanas que suelen ser azotadas por situaciones que las hacen sufrir un malestar cotidiano.

Nos atrae este aspecto de la ética levinasiana que se sustenta en valores como la sensibilidad, la responsabilidad, la libertad, el amor al prójimo. Nos parece que trasciende el existencialismo sartreano en la medida en que no se pierde en el abismo desbocado del ser para la nada, sino que cobra sentido en el ser para los otros.

Si bien el sentido del pensamiento levinasiano está inspirado en la lectura de la escritura sagrada judía, no deja de criticar aspectos lóbregos que esa misma tradición ha heredado al ser humano contemporáneo. Por ejemplo, en cierto aspecto sentimientos como la piedad, la compasión y la culpa conminan al ser humano a contraer una deuda de por vida con respecto a una entidad metafísica que en todo caso está más allá de su propia comprensión.

Lèvinas nos invita a atender al Otro sin la necesidad de resultarle servil por cualquier tipo de deuda. Ser de "Otro modo" implica no ser sujeto de la formalización ni tampoco ser sujeto del sometimiento eterno. Significa pensarnos "más allá" de la forma generada por el pensamiento de Occidente fuera de sus grandes determinaciones como resultan la excesiva formalización de la realidad ética y la idea de deuda eterna que tangencialmente contienen los sistemas autoritarios o las estructuras de poder.

Gracias a Lèvinas es como pusimos atención a Heidegger acerca de la atinada explicación de la existencia humana a partir del *Dasein*. En Heidegger encontramos un portal de entrada a la filosofía clásica antigua en la forma en que él conecta el sentido de la metafísica con el sentido de la historia, además de que ubica el puesto del ser humano

del siglo XX con certera precisión al final de esta cadena, mostrándolo como un sujeto exiliado de la idea que ha hecho de sí mismo a través del Ser en cuanto tal.

Podemos tratar este asunto como un epigonismo, es decir, viéndolo como el lado ulterior o el lado visible o sobresaliente de cualquier cosa, en este caso refiriéndose al desarrollo de la civilización occidental, en la cual al final de la búsqueda del Ser no queda nada; dicho de otro modo, al final de este camino por buscar al Ser, resulta que nos hemos alejado de él para verlo en su magnitud original, perdiendo todo contacto esencial con él (Vattimo, 1985).

Digámoslo en términos llanos, la búsqueda del ser humano por el sentido de su existencia se ha tornado en replantearse el camino de regreso al encuentro con el Ser en cuanto tal.

Sin embargo la inercia de la distancia históricamente dada ha exiliado a toda la humanidad por completo de toda certeza por el origen del sentido de la existencia, generándose así una metafísica debilitada por esta pérdida del sentido de lo esencial.

En este aspecto es donde encontramos a Heidegger en el camino explicando cómo el *Dasein* llega a ser lo que es después de haber sobrellevado la ruptura con los sistemas históricos, arcaicos y trascendentalistas que muestran su fracaso en el siglo XX, pero que anuncian su colapso en el siglo XIX a partir de la muerte de Dios que F. Nietzsche describió en su obra (Nietzsche, 1882). Así el interés heideggeriano por la idea nietzscheana tiene que ver con la forma en que el filósofo del martillo quiebra el proyecto de la vida europea occidental moderna al delatar a quienes utilizan la idea de Dios (y en general todo sistema metafísico o trascendentalista) como un instrumento para suprimir la voluntad del ser humano, generando guerra y esclavitud a través de la voluntad de dominio.

Ser sin ataduras

El sujeto que critica Nietzsche es el sujeto engendrado por la Modernidad a través de la historia, que habita con la idea de que vive para ser encadenado o para encadenar a otros como una forma de legitimar el sentido de su existencia.

Ahora debemos pensar al sujeto de otra forma. Sin ataduras, pero tampoco en una suerte de caos indeterminado en el cual aún puedo suprimir la voluntad del prójimo. Esa es la ruta del exclusivo ser para sí sartreano. La finalidad de exponer esta perspectiva del ser humano es aprender a pensarnos sin la necesidad de estar angustiados eternamente por las estructuras dominantes de poder y también aprender a pensarnos como entes capaces de estar por encima de las formalizaciones éticas que modelan la conducta humana, pero que alejan a la persona del conocimiento de los demás.

Un sujeto sin ataduras pero que colabora con el Otro, que no toma las afecciones de los demás como una agresión sino como una participación en un bienestar y en una felicidad común. Un sujeto que comprende la diversidad del Otro pudiendo convivir con él sin perder su identidad y viceversa. Un sujeto que utilice la sabiduría a favor del amor por el mundo y su contenido, y no que utilice el mundo para justificar sus acciones de dominio voluntarioso y alevoso.

Esto último es la fórmula que hemos querido presentar en este texto, aprender esta nueva versión del sujeto desde una perspectiva postmetafísica y obviamente ética, para generar un cambio en el trato con las personas que no sea del tipo violento, porque estamos seguros de lo exitoso que resulta la influencia que genera el trato humano afectuoso en las comunidades culturales marginadas socialmente o que contienen cierta diversidad cultural.

Lèvinas propone otra forma de ser sujeto, es decir otra forma de ser persona. Entendemos que eso significa pensarse fuera de las categorías formalizadoras del mundo heredadas del sistema griego clásico y de

los sentimientos de sometimiento y culpa eterna que fueron generados por una mala comprensión de la tradición judeocristiana.

Silvana Rabinovich (Rabinovich, 2005) apoya la opinión de Lèvinas en la medida en que la persona se constituye a partir de sentimientos como el amor, la conciliación, la responsabilidad por el otro que le vienen también por tradición al sujeto occidental. Es verdad que los sentimientos como la culpa, el pecado, la compasión y sobre todo el sentimiento de deuda inacabable con una entidad metafísica superior le vienen al sujeto occidental a través de la tradición filosófica, sin embargo todos ellos refieren a la idea de sometimiento de la voluntad del prójimo. Por eso es necesario rescatar los sentimientos heredados de la tradición antigua que no tengan que ver con esta idea de supresión de la voluntad del otro.

El sujeto analógico de M. Beuchot (1999) también entiende esta forma de concebir al ser humano en Lèvinas, cuando menos no lo descalifica. El filósofo lituano particularmente es coherente con el proyecto del Ser y la Nada en Sartre hasta el punto en que el existencialista francés se asoma al abismo de la nada. Ahí es donde difiere Lèvinas, proponiendo el camino del sujeto no hacia el vacío, sino hacia el volcarse hacia el prójimo, a vivir por los demás.

El sujeto de Lèvinas está sustentado por valores heterónomos en los que se basa todo trato con el prójimo; no pensar en "¿qué me ha hecho el mundo?" o "¿qué ha hecho el mundo de mí?" sino "¿qué puedo yo hacer por el mundo?". Este es el sentido de la heteronomía levinasiana, pensar el sujeto desde fuera de sus determinaciones convencionales históricas y temporales, sino pensar al sujeto desde la óptica que no tenga que ver con la idea de sometimiento de la voluntad y formalización excesiva de la conducta humana.

La crítica al sometimiento de la voluntad del prójimo es un aspecto fundamental que rescatamos de la lectura de Lèvinas. Se trata de un asunto que ha sacudido a la subjetividad contemporánea occidental que anula toda aspiración futurista de que la humanidad se muestre

como el triunfo del orden racional que no toma en cuenta la afectividad como elemento constituyente del ser humano.

La humanidad contemporánea se enfrenta por primera vez a una cobertura planetaria a través de las culturas. Los países se aproximan unos a otros acrecentando sus vecindades, de la misma manera como la densidad poblacional obliga al ser humano a convivir con muchas subjetividades diferentes a sí mismo que los cuestionan y lo conminan a tener una perspectiva del mundo y la sociedad.

Sin duda entenderemos en el filósofo lituano que debe haber una prevalencia de lo ético por encima de lo metafísico en cuanto a lo que al motivo del saber filosófico se refiere. Entender al prójimo y tratarlo como una revelación misma que el ser humano se ha planteado como modelo de sí desde la gestación de la civilización occidental varios siglos antes de nuestra era.

Hacia una subjetividad resiliente

Comprendemos que para pensar al sujeto occidental contemporáneo desde Lèvinas, hay que buscar no sólo en la herencia griega clásica que nos ha facilitado la formalización del pensamiento, del mundo y de la cultura; estamos hablando de la tradición de filósofos como Parménides y Aristóteles, sino que también hay que considerar la tradición judeocristiana inspirada por Moisés y los profetas de las literaturas sagradas midorientales como el Talmud, la Torá y la Biblia.

Ambas tradiciones coinciden en la incipiente Edad Media donde se forma la primera versión del sujeto en Occidente con características de ambas fuentes culturales y con un mundo culturalmente definido por Europa como centro del universo y lugar favorito para la existencia divina de la humanidad.

Nos referimos a la misma subjetividad occidental que mil años más tarde despertará de este sueño metafísico asumiendo una postura

vigilante y consciente de que el ser humano debe tener un completo orden racional sobre el mundo que habita.

La tradición filosófica moderna se sustenta sobre esta idea de que el mundo debe ser ordenado y comandado por el ser humano racional y científico que mantiene una relación distante con el orden trascendental y metafísico tal como se presentaba en la Edad Media.

Esta figuración del sujeto racional, autosustentable, cerrado sobre sí mismo, que ha logrado una formalización completa de la realidad de la cultura, del mundo y en general de la existencia humana, que va desde el pensamiento de Descartes hasta Hegel colapsará en la obra de F. Nietzsche a quien le debemos la fractura vertebral de las explicaciones y concepciones del ser humano que históricamente llevaron a volcarse contra sí mismo a través de la legitimación de la supresión de la voluntad del prójimo como elemento característico del pensamiento de la subjetividad occidental moderna.

La subjetividad que describió Nietzsche es claramente fundante del ser-ahí heideggeriano, el cual representa al ser humano del s. XX exiliado de toda idea del sentido original de su existencia. Herido por las consecuencias que la ulterior modernidad va dejando tras de sí en la forma de guerras y enfrentamientos humanos sustentados en las ideas fáciles que justifican la obliteración del Otro.

El siglo XX, el siglo de la crisis de la Modernidad, ha exhibido a un sujeto occidental colapsado por sus ideas, violentado por sí mismo, extraviado de cualquier forma de sentido originario de la cultura y de la finalidad del ser humano. Un sujeto que, parafraseando a Sartre, buscando al Ser ha encontrado la Nada. En la búsqueda del sentido de su existencia el sujeto occidental ha ensayado una justificación de su ser desde el exterior de la metafísica y su correlación ontológica en varios aspectos: desde el modelo politeísta griego, pasando por el monoteísmo judeocristiano, hacia un sistema ateo y agnóstico en la Modernidad hasta caer en el nihilismo que tanto invade el corazón de la gente de nuestros días.

La tradición griega clásica se ve reflejada en cultura postmoderna en la sobreformalización de las conductas humanas para la convivencia bajo una justificación normativa, trascendental y metafísica previa a la sensibilidad y a la afectividad de las personas. Por otro lado, la tradición judeocristiana se ve reflejada en la cultura postmoderna en los sentimientos tales como la culpa, el pecado, la compasión y en general la idea de tener una deuda contraída con un ser superior que en muchos aspectos logra avasallar la libertad humana.

Ambas herencias le dieron sentido a la forma de la subjetividad occidental por un tiempo muy eficiente que ha abarcado desde la Edad Media hasta el siglo XX en que todo colapsó. Sin embargo, es tiempo de plantear una nueva forma de reflexionar sobre nuestra condición de sujetos ante el resquebrajamiento de los ideales antiguos que se hace patente en los conflictos con los que el ser humano mundial actual está lidiando.

En el caso de Lèvinas, encontramos una crítica a la formalización de la conducta humana en referencia a que ésta no debe prevalecer por encima del entendimiento moral en el sentido afectivo y no sólo racional, con el Otro en las cuestiones humanas –algo vigente en la herencia de sendas tradiciones arcaicas, la griega clásica y la judeocristiana–. La formalización de la conducta es buena y eficiente cuando hay un buen entendimiento con el Otro. Este es un principio sencillo que vuelve muy atractivo el pensamiento levinasiano.

Con ello también reafirmamos el sentido de la propuesta final de este ensayo: revalorar la naturaleza y significado del mundo que nos rodea porque de otra manera nos encontramos con un sujeto postmoderno desencantado de sí mismo, confundido, violentado con el prójimo porque no puede confiar en las explicaciones anteriores que ha hecho de sí mismo. Se trata de un sujeto contemporáneo dolido que convalece a los estragos de un ideal quimérico que hizo de sí mismo a partir de concepciones ancestrales del mundo y que se muestra perplejo a los sentimientos ponzoñosos que tienen a la vida humana sometida y desplazada a una posición vulnerable a una explicación poco eficiente del ser.

Referencias

Beuchot, M. (1999). *Tratado de Hermenéutica analógica.* Ciudad de México: unam.

Deleuze, G. (1972). *El Antiedipo.* París: Paidós, Barcelona, 1985.

Freud, S. (1932). *El porqué de la guerra.* Alianza, México, 2000.

_____ (1937). "Lo inconsciente". En S. Freud, *El malestar en la cultura.* Alianza, México, 2000.

Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo.* Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

Lacan, J. (1966). *Ècrits 1.* Paris: Siglo xxi, México, 1995.

Leibniz, G. (1710). *Ensayo de Teodicea sobre de la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal.* Sígueme, Salamanca, 2013.

Lèvinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia.* Salamanca: Sígueme.

Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia.* Chemnitz: Alianza, Madrid, 1989.

Rabinovich, S. (2005). *La huella en el palimpsesto.* Ciudad de México: unam.

Ricoeur, P. (1995). *Freud, una interpretación de la cultura.* México: Siglo xxi.

Sartre, J.-P. (1943). *El ser y la nada.* Altaya, México, 2007.

Valdés, V. H. (1996). Hombre al habla. En V. H. Valdés, *Sujeto-lenguaje-cultura, diálogo entre filosofía y psicoanálisis.* (p. 170). Morelia: *nous*.

Vattimo, G. (1985). *El Fin de la modernidad.* Torino: Gedisa, Barcelona, 2000.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Phillosophicus.* Alianza, México, 2015.

Reflexiones, inquietudes ydesafíos.
Filosofía de la Educación
se terminó de imprimir en diciembre de 2018,
en los talleres gráficos de

SILLA VACÍA editorial

en la ciudad de Morelia, Michoacán, México,
con un tiraje de 150 ejemplares.

La filosofía de la educación se encuentra entre las principales disciplinas filosóficas contemporáneas, impulsada por el valor cultural y el interés social que revisten los procesos de aprendizaje y la formación ética, la participación política y la creación artística de los ciudadanos. Desde sus inicios la reflexión filosófica sobre la tarea crítica y formativa surge como una de las principales preocupaciones teóricas y pedagógicas de los sofistas o antiguos maestros en sabiduría para mostrar las vías más adecuadas en el aprendizaje de las virtudes éticas y políticas hasta llegar a las recientes propuestas formativas actuales. De esta manera, se van formulando a través de los variados estratos históricos, por un lado, los ideales educativos regulativos y, por otro, las críticas alternativas a los modos dominantes encargados de la formación humana, sensible y ciudadana.

En esta oportunidad ensayamos sobre diversas cuestiones y filósofos que reflexionan desde distintas perspectivas los procesos educativos. Teniendo presente un enfoque valorativo y crítico sobre los diversos procesos que giran en torno al fenómeno educativo con el propósito de trascender la mera concepción eficaz y rentable recurrente en los discursos políticos e ideológicos sobre la importancia de las instituciones académicas y universitarias. Por tal razón, se retoma la tradición filosófica para repensar, cuestionar y debatir asuntos sobre el proceso educativo que inspiren nuestras experiencias y propuestas alternativas para replantear e innovar con opciones filosóficas inéditas. Más allá de reiterar la importancia de la filosofía como contenido ineludible en la formación ciudadana para superar su dependencia a condiciones externas al uso de una racionalidad pública y compartida, se trata de mostrar el valor de un enfoque filosófico que nos permita diversificar las posibilidades de ejercer un pensamiento crítico y emancipador con propósitos comunes, reafirmando la importancia del ensayo reflexivo para abordar cuestiones educativas relevantes.

Esperamos que nuestras propuestas e ideas logren en los lectores los impulsos para renovar sus reflexiones e interpretaciones sobre la formación educativa desde una perspectiva filosófica.

ISBN: 978-607-98294-2-1